



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



# СЕРТИФИКАТ

НМ/2022/0475

участника Всероссийской научно-практической конференции  
«ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ  
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

**БЕРЕЖНАЯ  
Ольга Васильевна**

Тема выступления:  
«Возможности использования  
информационно-коммуникационных технологий  
в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ТНР»

15 апреля

в рамках «Недели науки-2022»

Проректор по научно-исследовательской  
и инновационной деятельности

Ю.П. Ветров

Армавир,  
2022 г.

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

# **ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*СБОРНИК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ТРУДОВ*

Армавир  
АГПУ  
2022

УДК 37.013  
ББК 74.0  
П 27

**Научный редактор:**

**В.И. Лахмоткина** – кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

**Ответственный редактор:**

**Л.А. Ястребова** – кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии  
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

**П 27**      **Передовой педагогический опыт в современном образовательном пространстве** : сборник научно-методических трудов / научный редактор В. И. Лахмоткина ; ответственный редактор Л. А. Ястребова. – Армавир : РИО АГПУ, 2022. – 144 с.

**ISBN 978-5-89971-881-6**

В сборник научно-методических трудов вошли материалы, раскрывающие теоретические, методические и прикладные аспекты передового педагогического опыта в современном образовательном пространстве.

Сборник представляет интерес для педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов системы образования, бакалавров и магистрантов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

УДК 37.013  
ББК 74.0

**ISBN 978-5-89971-881-6**

© Авторы статей, 2022  
© Оформление. ФГБОУ ВО «Армавирский  
государственный педагогический университет», 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

<b><i>Бережная О.В.</i></b> Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ТНР .....	6
<b><i>Васильева Н.Н.</i></b> Современные технологии в работе учителя-логопеда над коррекцией звукопроизношения у дошкольников с ОВЗ .....	11
<b><i>Вовненко Т.В., Москаленко Л.В.</i></b> Повышение качества коррекционно-развивающего процесса через использование нейропсихологических приёмов ритмизации речи детей с ОВЗ .....	15
<b><i>Гагаузова О.В.</i></b> Особенности формирования речи детей с нарушением слуха .....	20
<b><i>Газазян О.Ю.</i></b> Экспериментальные качественные задачи на уроках физики как средство развития логического мышления, активизации познавательной деятельности глухих / слабослышащих обучающихся .....	24
<b><i>Дьяковская К.Е.</i></b> Логопедическая ритмика как средство коррекции и развития речи, познавательных процессов у лиц с синдромом Дауна .....	28
<b><i>Зыбина А.В.</i></b> Методики обследования процесса письма у младших школьников .....	30
<b><i>Исмаилова И.С.</i></b> Современные технологии обучения и воспитания детей с нарушениями зрения .....	35
<b><i>Казакова Е.В., Толстик Л.А.</i></b> Методическая разработка с использованием инфографики для организации работы с родителями .....	38
<b><i>Кайдаш И.Е.</i></b> Дифференцированный подход в обучении математике в специальной (коррекционной) школе в условиях реализации ФГОС ОВЗ .....	45
<b><i>Камнева Е.А.</i></b> Коррекционно-развивающая работа на уроках музыки в специальной (коррекционной) школе .....	48
<b><i>Лаптева Е.А., Орлова И.В., Кузьменко И.А.</i></b> Работа в компьютерной системе с детьми с ОВЗ по формированию познавательной активности .....	51
<b><i>Лахмоткина В.И.</i></b> Система логопедической работы по совершенствованию техники речи .....	55

<b>Мальцев А.Г.</b>	
О биологической безопасности и защите населения в условиях эпидемиологических катастроф .....	60
<b>Мяжкова Е.А., Ярошенко Г.Г.</b>	
Экологическое воспитание детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи средствами проектной деятельности .....	67
<b>Орлова М.С.</b>	
Нравственно-патриотическое воспитание – опыт работы с детьми дошкольного возраста .....	70
<b>Паутова Т.В.</b>	
Актуальные методы развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР .....	76
<b>Самойлова А.Н.</b>	
Современные технологии формирования навыков словоизменения у детей с задержкой психического развития .....	81
<b>Скροцкая И.В.</b>	
Об обучении детей дошкольного возраста различным видам массажа .....	86
<b>Сокова Е.В.</b>	
Использование дистанционных образовательных технологий в работе с родителями воспитанников дошкольного образовательного учреждения .....	88
<b>Соловей Д.В.</b>	
Потенциал технологии коучинга в развитии самоорганизации у курсантов .....	92
<b>Спирина В.И.</b>	
Педагогические условия формирования социальной компетентности бакалавров в педагогическом вузе .....	96
<b>Спирина М.Л.</b>	
Готовность студентов педагогического вуза к формированию безопасного поведения обучающихся образовательных организаций .....	101
<b>Сычева Е.В.</b>	
Средства художественной гимнастики в вариативной части программы по физическому воспитанию в начальной школе .....	107
<b>Ткачева Э.И.</b>	
Логоритмические упражнения как средство работы по устранению нарушений речи у детей дошкольного возраста .....	111
<b>Урсу В.В.</b>	
Профилактика дисграфии у дошкольников .....	115
<b>Фисенко О.В.</b>	
Развитие интонационной стороны речи в онтогенезе .....	117
<b>Цветкова Е.А.</b>	
Логопедическая работа по формированию связного высказывания у детей дошкольного возраста с моторной алалией .....	121

<b><i>Шахпаронян О.В.</i></b>	
Формирование представлений о неживой природе у детей младшего дошкольного возраста .....	126
<b><i>Шкурко С.А.</i></b>	
Развитие устной речи детей с нарушением слуха на уроках математики в специальном коррекционном образовательном учреждении .....	129
<b><i>Эмирова Н.Ю.</i></b>	
Система работы учителя с семьёй ребёнка с ОВЗ в процессе домашнего обучения .....	133
<b><i>Ястребова Л.А.</i></b>	
Методики преодоления дизорфографии у младших школьников .....	135
<b>Сведения об авторах</b> .....	140

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТНР

**Аннотация.** Автором раскрывается значение использования ИКТ в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками, а также приводится информация о собственных разработках автора и способах их использования в ходе подгрупповых и индивидуальных логопедических занятий.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, коррекционно-логопедическая работа, авторские ЦОР, мультимедийные игры и упражнения.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) коррекционная работа должна быть направлена на обеспечение коррекции нарушений развития детей-логопатов, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы, их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей.

Коррекционная работа в группе компенсирующей направленности тесно связана с развитием понятийного мышления, расширением познавательных возможностей, так как тяжелые нарушения речи у детей замедляют мыслительную деятельность, ведут к обеднению речи, снижению познавательной активности, общего кругозора. Как правило, дети, посещающие группы компенсирующей направленности, имеют проблемы не только в речевом развитии, но и в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различную степень моторного недоразвития и сенсорных функций, пространственных представлений. У таких ребят наблюдается снижение интереса к обучению, нежелание посещать занятия.

Зачастую дошкольники-логопаты быстро утомляются, их работоспособность снижена, они не в состоянии удерживать своё внимание в течение всего занятия. Поэтому возникает необходимость использования в коррекционно-логопедической работе новых современных средств, предотвращающих утомление, поддерживающих у детей с различной речевой патологией познавательную активность, а значит, повышающих эффективность логопедической работы в целом.


Использование ИКТ в коррекционно-логопедическом процессе в дошкольном образовательном учреждении – это одно из самых новых и актуальных направлений в отечественной дошкольной коррекционной педагогике.





Я уверена, что информационно-коммуникационные технологии обладают огромными дидактическими возможностями, которые эффективно и творчески должен использовать учитель-логопед. Движение, звук, анимация, мультипликация надолго привлекают внимание детей. Они получают эмоциональный и познавательный заряд, вызывающий у них желание рассмотреть, действовать, играть, запоминать и говорить. Использование презентационных инструментальных средств позволяет учителю-логопеду привнести эффект наглядности в занятия и помогает дошкольникам, нуждающимся в коррекционном обучении, усвоить материал быстрее и в полном объеме, сделать процесс обучения более интересным и интенсивным. Кроме того, презентации способствуют формированию положительной мотивации к учебной деятельности, что особенно актуально для дошкольников-логопатов.

Как логопед-практик я убеждена, что занятия для детей с ТНР должны быть яркими, эмоциональными, с привлечением яркого иллюстративного материала, с использованием звуковых файлов и двигающихся картинок. Всё это может обеспечить компьютерная техника с её разнообразными возможностями.

Поэтому я самостоятельно разрабатываю мультимедийные игры и упражнения, использование которых существенно помогает мне в процессе реализации коррекционно-логопедических задач. Применение авторских ЦОР в ходе подгрупповых и индивидуальных логопедических занятий позволяет мне подать в привлекательном виде тщательно подготовленные упражнения, необходимые как для подгруппы дошкольников, так и для конкретного ребёнка. На логопедических занятиях форма подачи материала должна быть более индивидуализированной, учитывающей структуру дефекта каждого ребёнка, а значит позволяющей педагогу осуществлять личностно-ориентированный подход в коррекции речевых нарушений.

Кроме того, авторские ЦОР являются важнейшим средством реализации технологии системно-деятельностного подхода в коррекционно-логопедической работе. На индивидуальных занятиях дошкольники имеют возможность не только самостоятельно (либо с незначительной помощью педагога) выполнить поставленную задачу, используя полученные ранее знания и навыки, но и самостоятельно проверить правильность своих действий, а значит, и проанализировать собственные умения на этапе рефлексии. Кликнув по значку , ребёнок слушает задание, а затем самостоятельно выполняет его, контролируя и проверяя себя с помощью заложенных в слайд средств (звук, визуальное выделение предмета различными способами, появление или удаление картинки, перемещение предмета и т. п.).



Разработанные мной игры и упражнения многофункциональны, благодаря заложенным в них разнообразным способам подачи информации, а также способам контроля и самоконтроля правильности выполнения того или иного задания. Практически каждый слайд имеет звуковой файл , что позволяет педагогу и детям прослушивать задания к упражнению или правила игры. Воспользовавшись значком  педагог может самостоятельно прочитать задание ребёнку или подгруппе детей, увидеть подсказки, а также правильные или примерные ответы.

Каждый авторский мультимедийный продукт имеет свои коррекционно-развивающие задачи, которые указаны мной в начале презентаций на слайдах «Информация для педагога». На следующем слайде содержится информация о том, как работать с упражнением или игрой.

В целях поощрения ребёнка или подгруппы детей, завершивших выполнение упражнения, на последнем слайде каждой презентации подобрана анимация и стихотворение к ней.

Мультимедийные игры и упражнения в ходе коррекционно-логопедических занятий я применяю, начиная со старшей группы, так как положения санитарных правил и норм СП 2.4. 3648-20 «Санитарно-эпидемиологических требований к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодёжи» запрещают использование ЭСО в возрастных группах до 5 лет. Однако предусматривают продолжительность непрерывного использования экрана для детей 5–7 лет – 5–7 минут. Этого времени вполне достаточно для проведения мультимедийной логопедической игры или упражнения.

Результатом моей работы по созданию авторских ЦОР явился методический комплект «Сборник мультимедийных игр и упражнений для детей старшей группы компенсирующей направленности», включающий в себя более 60 авторских ЦОР по всем изучаемым лексическим темам.

Данный сборник был положительно рецензирован доцентом кафедры ДО Института развития образования Краснодарского края Ю.В. Илюхиной и рекомендован для использования в работе учителей-логопедов и воспитателей в дошкольных образовательных учреждениях в целях оптимизации коррекционно-развивающего процесса.

Все созданные мной ЦОР условно можно разделить на 3 группы:

1 группа – ЦОР по изучаемым лексическим темам, в ходе которых происходит расширение и активизация словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи и навыков слогового анализа, а также развитие связной речи дошкольников с ТНР.

## Игра «Собери лесные ягоды»

Задачи: расширять и активизировать словарь детей по теме «Ягоды» (*ежевика, морошка, малина, брусника, земляника, клюква, черника*); совершенствовать навык слогового анализа; продолжать учить соотносить слоговую схему слова с картинкой; развивать навык употребления в речи предлогов; развивать зрительное внимание; учить формулировать связные высказывания, аргументируя своё мнение; автоматизировать в речи детей поставленные звуки (рис. 1).

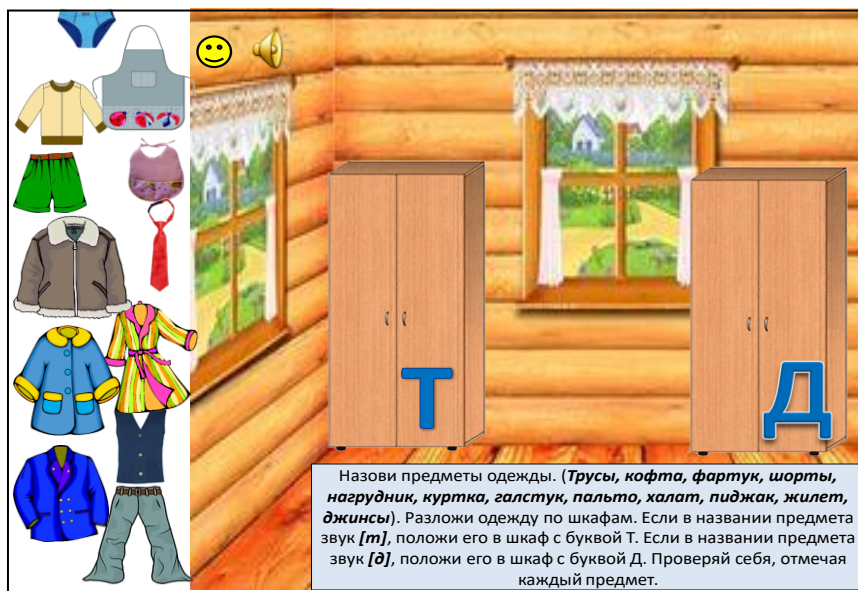


Рис. 1 – Основной слайд из мультимедийной игры «Собери лесные ягоды»

2 группа – ЦОР для формирования и развития фонематических процессов, развития речевого слуха, умения определять наличие и место заданного звука в слове; для знакомства дошкольников со звуками родного языка, их характеристикой и графическим изображением – буквами; для формирования предпосылок к успешному обучению грамоте.

### Игра на дифференциацию звуков [т–д] «Сложи одежду в шкафы»

Задачи: учить дифференцировать звуки [т–д] на слух и в произношении; продолжать учить соотносить звук с его графическим изображением – буквой; расширять и активизировать словарь детей по теме «Одежда»; учить формулировать связное высказывание, аргументируя своё мнение; развивать зрительное внимание; автоматизировать в речи детей поставленные звуки (рис. 2).

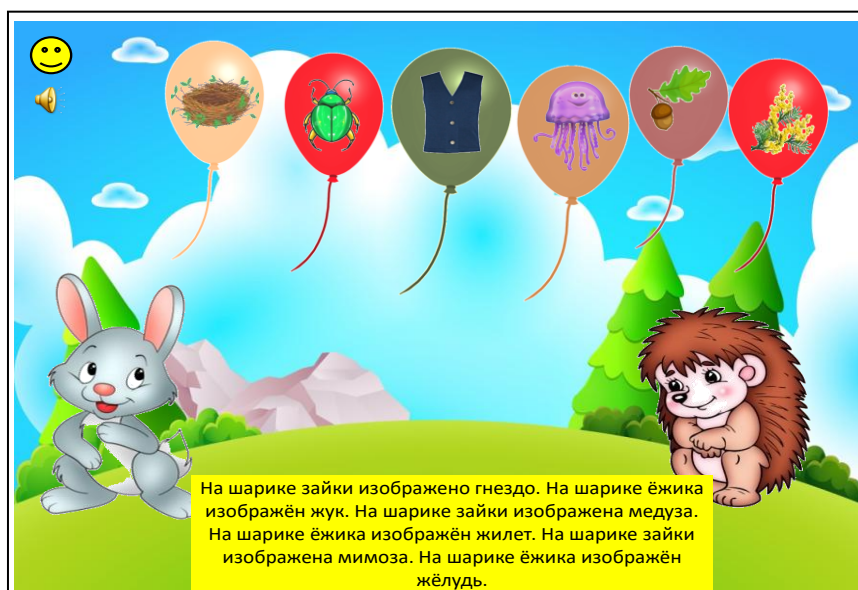


**Рис. 2 – Основной слайд из мультимедийной игры «Сложи одежду в шкафы»**

3 группа – ЦОР для формирования правильного звукопроизношения, в процессе которых происходит автоматизация поставленных звуков, а также их дифференциация со звуками-заместителями ([с–ш], [з–ж], [ц–ч], [л–р] и т. д.).

**Игра для коррекции звукопроизношения  
«В гостях у зайки и ёжика»**

Задачи: учить дифференцировать звуки [з–ж] на слух и в произношении предложений; учить формулировать связное высказывание, аргументируя своё мнение; развивать зрительное внимание (рис. 3).



**Рис. 3 – Один из слайдов мультимедийной игры «В гостях у зайки и ёжика»**

Это деление на группы, конечно же, носит условный характер, так как в процессе каждой игры и упражнения решаются задачи нескольких направлений коррекционной работы.

Мой опыт показывает, что использование авторских мультимедийных игр и упражнений позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса через реализацию системного и деятельностного подходов к коррекции нарушений развития, полисенсорного воздействия, интерактивной формы обучения, а также создания психолого-педагогических условий развития положительной мотивации.

### *Литература*

1. Картинки и фоновые изображения из общедоступных источников сети Интернет.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Минобрнауки России. – М., 2013. – 29 с.

*Н.Н. Васильева*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА НАД КОРРЕКЦИЕЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные технологии, применяемые учителем-логопедом в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ОВЗ: пособие В.В. Воскобовича «Фиолетовый лес»; технологии Stem-образования (круги Луллия и робот Bee-bot). Для каждой технологии приведены примеры авторских дидактических игр.

**Ключевые слова:** технологии, дети, автоматизация, логопедическая работа, звукопроизношение, учитель-логопед, средства обучения.

Речь – это вербальное лицо человека, его визитная карточка. Самая видимая её часть – это звукопроизношение. К сожалению, с каждым годом всё большее количество детей имеют речевые нарушения. А чтобы речь стала «красивым лицом» человека / ребёнка, учителям-логопедам приходится искать различные эффективные средства решения данной проблемы.

В период дошкольного детства ребёнок проживает наиболее значимый период в становлении человека. Через игру он познает разнообразие окружающего мира, делает для себя удивительные открытия, учится взаимодействовать со взрослыми, сверстниками, природой, овладевает различными видами деятельности, воплощая в них собственные впечатления. Как помочь ему в этом познании? Как сделать этот процесс интересным,



привлекательным и долгоиграющим? [Воскобович В.В. «Фиолетовый лес» развивающая предметно-пространственная среда / О.М. Вотина. – СПб. : ООО «РИВ», 2016. – 20 с.]

Развивающая предметно-пространственная среда Вячеслава Вадимовича Воскобовича «Фиолетовый лес» – это универсальное пособие, позволяющее в игровой форме закреплять различные знания и умения. В комплект входит ряд игр и прилагаемых к ним сказок, позволяющие решать задачи речевого развития детей. Такие как, уточнение и обогащение словаря, формирование грамматических категорий, совершенствование связной речи. Я же использую «Фиолетовый лес» и для коррекции звукопроизношения у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

Например, мы играем в такие игры: «Поговори со змейкой» – автоматизируем изолированно звук *-ш-*; «Слоговое дерево» – автоматизируем звуки в прямых и обратных слогах; «Кто в гостях?» (рис. 1), «Собери урожай», «Магазин игрушек» – автоматизируем поставленные звуки в словах, словосочетаниях, предложениях.



**Рис. 1 – Игра «Кто в гостях?»: автоматизация звука -р-**

Картинки удобно крепить на основу Леса, можно использовать различных персонажей, ребёнку удобно манипулировать атрибутами, а мальчик Гео – главный герой оценивает ответы детей и всё это даёт положительные результаты.

Также при использовании развивающей среды Фиолетовый лес решается ещё одна педагогическая задача: обеспечение эмоционального напряжения. Во время игр с материалами данной среды ребёнок переживает положительные эмоции, а разнообразные тактильные ощущения способствуют развитию сенсорики и мелкой и крупной моторики.

Stem-образование прочно заняло своё место в педагогике. Одной из эффективных технологий, применяемых в коррекционной работе, является универсальное пособие – **Круги Луллия**.

Основная цель работы с кругами Луллия – это освоение способа познания мира. Игровые упражнения с детьми по кругам Луллия решают следующие задачи:

- формируют понятие «признак»;
- учат восприятию проявлений признака в конкретном объекте, его типичности и парадоксальности, нахождению причинно-следственных связей между объектами;
- развивают навыки фантастического преобразования объектов;
- формируют способность увидеть суть проблемы [Сидорчук Т.А., Лелюх С.В. Познаём мир и фантазируем с кругами Луллия. Практическое пособие для занятий с детьми 3–7 лет / И.Ю. Синельников. – АРКТИ, 2019. – 40 с.].

Данное пособие вносит элемент игры в занятие, помогает поддерживать интерес, а, самое главное, с помощью Кругов Луллия удобно закреплять произношение поставленных звуков.

Для успешной и плодотворной работы с данным пособием над коррекцией звукопроизношения у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи мною был подобран необходимый наглядный материал и разработаны игровые задания. Например: «Составь парочки», «Собери чистоговорку», «Составь предложение», «Найди живой и неживой предмет» и много других заданий, помогающих ребёнку автоматизировать поставленные звуки (рис. 2).



**Рис. 2 – Круги Луллия: автоматизация звуков**



Все игры с Кругами Луллия помогают в развитии мышления, воображения, творческих способностей, и, конечно же, речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Современные дети живут в эпоху активной компьютеризации. Технические достижения всё быстрее проникают во все сферы человеческой жизнедеятельности и вызывают естественный интерес у детей.

Учитывая, что практически вся логопедическая работа по коррекции звукопроизношения строится на монотонном повторении слогов, слов, чистоговорок, наряду с традиционными методами работы и с целью повышения мотивации в процессе коррекции звукопроизношения я использую современное средство обучения – робота **Bee-Bot**.

В комплект к Пчёлке я изготовила коврик с прозрачными кармашками и подобрала картинки с автоматизируемыми звуками. С таким ковриком можно расположиться на любой поверхности, где может двигаться робот Bee-Bot.

Сам по себе робот привлекает внимание, но для большего интереса, можно изменить его образ. Для этого на Пчёлку можно надеть «шапочку» и Пчёлка превратится в «Доктора Айболита», «Мальчика Петю» или любого другого персонажа (рис. 3).



**Рис. 3 – Комплект к Пчёлке: коврик, карточки, «шапочки»**

Игровые ситуации могут быть разные, например: «Полёт на ракете», «Доктор Айболит спешит на помощь», «Петя собирает портфель» и много других ситуаций, в которых ребёнок автоматизирует определённый звук.

Взаимодействие с программируемым роботом «Умная пчела» отвлекает внимание ребёнка от речевого дефекта и положительно влияет на формирование всех компонентов речи.

Задавая роботу план действий и разрабатывая для него различные задания (приключения), дети учатся структурированной деятельности, развивают воображение и имеют массу возможностей для определения причинно-следственных связей и многое другое [Баранникова Н.А. Программируемый мини-робот «Умная пчела». Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций. – М., 2014].

Все вышеперечисленные средства обучения можно использовать как индивидуально, так и в подгруппах.

В них успешно сочетаются словесные, наглядные и практические методы, позволяющие совершенствовать речевые навыки.

Данные пособия способствуют повышению эффективности проводимой работы, позволяют оптимизировать процесс обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и создают необходимую детям «Ситуацию успеха».

### *Литература*

1. Баранникова Н. А. Программируемый мини-робот «Умная пчела». Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций. – М., 2014.
2. Воскобович В. В. «Фиолетовый лес» развивающая предметно-пространственная среда / О. М. Вотина. – СПб. : ООО «РИВ», 2016. – 20 с.
3. Сидорчук Т. А., Лелюх С. В. Познаём мир и фантазируем с кругами Луллия. Практическое пособие для занятий с детьми 3–7 лет / И. Ю. Синельников. – АРКТИ, 2019. – 40 с.

*Т.В. Вовненко, Л.В. Москаленко*

## **ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОЦЕССА ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ РИТМИЗАЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

*Аннотация.* Статья освещает возможности использования нейропсихологических приёмов в ритмизации речи детей дошкольного возраста с ОВЗ для повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса. Обосновывается предложенный порядок действий, полученные результаты практической работы.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), тяжёлые нарушения речи (ТНР), ритм, нейропсихологические приёмы, нейрогимнастика.

#### *Обоснование актуальности.*

Увеличение числа детей дошкольного возраста, имеющих различные проблемы со здоровьем, и несформированность в той или иной мере практически всех высших психических функций, ставит нас перед необходимостью искать современные эффективные пути помощи и коррекции. Современными нейрофизиологическими исследованиями установлено, что чем более интенсивный и разнообразный поток информации поступает в мозг ребёнка, тем быстрее происходит функциональное анатомическое созревание центральной нервной системы.

Чувство ритма относится к врождённым свойствам человека, оно есть у каждого, только развито у всех в разной степени.

Существует тесная взаимосвязь между чувствованием ритма и уровнем развития речевых и моторных функций. Достаточно развитое чувство ритма создаёт основу для дальнейшего усвоения фонетической стороны речи: слоговой структуры слова, словесного и логического ударения, ритмической организации речедвигательного акта и, конечно, основу для дальнейшего овладения чтением и письмом.

Работа с ритмом требует сложной мозговой деятельности. Ребёнку необходимо произвести анализ, планирование, скоординировать движения, соблюдать последовательность, хорошо переключаться, концентрировать внимание, оставаться включённым в процесс до самого конца. Таким образом, обоснована особая важность работы по развитию чувства ритма у детей.

Нейропсихологические приёмы ритмизации речи позволяют когнитивные и двигательные методы коррекции использовать одновременно и взаимно дополнять друг друга, что позволяет быстрее запустить механизмы развития речи. Они не просто иерархизированы и последовательно соединены друг с другом, а тесно вплетены друг в друга.

*Цель нашей работы:* использование нейропсихологических приёмов в ритмизации речи детей дошкольного возраста с ОВЗ для повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса.

#### *Основное содержание работы.*

Ритм – это основа всей жизни человека, потому что ритм – это дыхание, это смена времен года, частей суток, это сердцебиение, ходьба и речь. Малейшие нарушения чувства ритма у детей приводит к нарушению речи: дети говорят слишком быстро или медленно, глотают окончания (нарушена слоговая структура речи), нарушено построение фразы, а затем возникают трудности в освоении письма, чтения и счета.

Любое высказывание имеет ритм, каждый человек имеет свой индивидуальный ритм. Более того он умеет его укорять и замедлять. В «Основах нейропсихологии» Т.Г. Визель описывается эксперимент с жевательной резинкой. Жевание в течение 15 минут активизировало работу мозга экспериментируемых, а далее процессы замедлялись. Поэтому мы можем говорить, что ритм частично активизирует / тормозит.

Любое движение должно быть пластичным, метричным (мы можем представить, что за чем происходит) и ритмичным.

У наших детей – детей с ОВЗ, наряду с речевыми нарушениями, и нарушениями координации, общей и мелкой моторики, есть существенные отставания в освоения ритма. Они имеют трудности наряду с бросанием мяча в цель, обведением предмета по контуру, на музыкальных занятиях: не слышат ритм, им трудно делать различные движения в такт мелодии. Поэтому у нас возникла необходимость включить в свою работу игры, которые помогают ребёнку контролировать свою двигательную активность, развивать слуховое внимание. Данное значение в этом процессе имеет использование игр на ритмизацию и синхронизацию.

*Мы предлагаем использовать следующий порядок действий:*

- еженедельная подготовка оборудования: лексического, наглядного и игрового и дидактического материала для проведения игр и упражнений;
- включение нейропсихологических приёмов в режимные моменты, во все виды совместной деятельности;
- проведение специально организованной совместной деятельности по формированию и развитию чувства ритма с использованием нейропсихологических приёмов.

Контроль: наблюдение, подсказка, показ действий, промежуточный и итоговый мониторинг.

Далее мы приведем примеры игр, которые активно используем в своей работе. Их можно применять как на подгрупповых, так и на индивидуальных занятиях. Они хорошо внедряются в любой момент образовательной деятельности и просты в использовании.

#### 1. «Ритуал приветствия»

Цель: запустить механизмы речи, используя когнитивные и двигательные методы.

Предложите детям / ребёнку проговаривать по слогам любой стишок и одновременно отстукивать его ритм по следующим правилам:

- отстукиваются слоги, каждый слог – один удар;
- на каждом слове, включая предлоги, рука меняется (рис. 1).

Собрались все дети в круг  
Я твой друг, и ты мой друг.  
Крепко за руки возьмёмся  
И друг другу улыбнёмся.



**Рис. 1 – Отстукивание ритма с проговариванием стихотворения**

2. Вместо традиционной артикуляционной гимнастики эффективно использовать нейрогимнастику (рис. 2). Тут можно добавить звук метронома, тиканья часов.

Цель: развитие артикуляционной и мелкой моторики.



**Рис. 2 – Нейрогимнастика**

3. Детям бывает интересно услышать свой пульс, прислушаться к ритму своего сердца или сердца другого. Для этого примените простое прослушивание пульса на запястье, покажите где можно прослушать и научите засекают на секундомере.



4. Очень хорошо чувство естественного внутреннего ритма развивается в упражнениях «Ритмическое жонглирование». Вначале ребенок должен научиться жонглировать с ритмом один: с мешочком, с двумя мешочками, которые перекалываются или подбрасываются вверх. Затем в упражнениях нужно объединяться в паре со взрослым или с другими детьми.

Цель: развитие общей моторики и координации движений.



**Рис. 3 – Ритмическое жонглирование**

5. Также ритмические синхронизации можно отрабатывать на играх с опорными картинками «Живые ладошки». В дальнейшем дети сами рисуют свои ладошки создавая свой и ритм.

Цель: развитие фонематического слуха; развитие правильного звукопроизношения.



**Рис. 4 – Автоматизация звуков с опорой на картинки**



Таким образом, использование нейропсихологических методов и приемов ритмизации речи способствует преодолению и коррекции имеющихся у детей нарушений: речевых, двигательных, поведенческих расстройств и дает возможность логопедам более качественно вести свою работу.

По результатам наблюдения у воспитанников с ОВЗ:

- возросла мотивация к речевому и игровому взаимодействию со сверстниками и взрослыми;
- уменьшилась тревожность и негативные поведенческие реакции;
- увеличение активного словарного запаса (предметного, предикативного, признаков);
- развитие грамматического строя речи (словоизменение, словообразование);
- развитие связной речи (диалогической и монологической);
- развитие чувства ритма, фонематических процессов.

Данная работа имеет высокую социальную значимость, так как направлена на детей с ОВЗ в решении следующих социальных проблем: развитие когнитивных, коммуникативно-речевых навыков детей с ОВЗ. Формирует коммуникативные умения у детей, способствует успешной социализации их в обществе.

#### *Литература*

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учебное пособие / Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогберашвили. – М., 2001. – 272 с.
2. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. Понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. Теревинф, 2017. – 240 с.
3. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. М. : МПСИ, 2017.
4. Юдина Я.Л., Захарова И.С. Сборник логопедических упражнений. М. : ВАКО, 2011.

*О.В. Гагаузова*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования речи детей с нарушением слуха (глухих, слабослышащих, позднооглохших). Формирование речи при нарушении слуха основывается на компенсаторном использовании сохранных анализаторов и остаточного слуха в условиях специального обучения.

**Ключевые слова:** дети с нарушением слуха, глухие, слабослышащие, позднооглохшие, грамматический строй речи.

Слух – это отражение окружающей нас действительности в форме звуков, способность живого организма воспринимать и различать звуки. Эта способность реализуется посредством органа слуха. Дефект слуха нарушает речевое развитие ребенка, а при рано возникшей глухоте приводит к полному отсутствию речи. Отсутствие речи препятствует нормальному формированию словесного мышления, что, в свою очередь, ведет к нарушению познания.

Принято различать две основные категории детей с нарушением слуха: глухих и слабослышащих, а среди них – рано- и позднооглохших. Позднооглохшие до наступления глухоты уже успели приобрести речь, поэтому в отношении них должна проявляться специальная забота о сохранении имеющейся речи. Беспокоиться об этом следует буквально с самых первых дней утраты слуха.

Нарушение слуха может возникнуть в разные периоды жизни человека. Чем позднее произошла потеря слуха, тем больше возможностей для речевого развития.

Потеря слуха до 2 лет, когда речь малыша еще не сформирована, без ранней специальной помощи ведет к полному отсутствию речи.

Потеря слуха до 3–3,5 лет без коррекционного обучения приводит к утрате той речи, которую ребенок уже успел приобрести.

При полной потере слуха в 4–5 лет речь также почти полностью распадается, если не начато сразу специальное обучение.

Утрата слуха в 6–7 лет может резко исказить речь ребенка к школьному возрасту без специальной коррекционной работы над ней. Если ребенок потерял слух после 7 лет и к этому моменту овладел грамотой, то его речь может быть сохранена при систематической коррекционной работе.

Поэтому сохранение и формирование речи является одной из важных задач обучения и воспитания детей с нарушенным слухом.

Формирование речи у глухих детей основывается на компенсаторном использовании всех сохранных анализаторов в условиях специального обучения. Только с помощью сурдопедагога возможно активное привлечение зрительного и слухового (с использованием ЗУА) восприятия, тактильно-вибрационной чувствительности и кинестетических ощущений. Учитель показывает ученику как должен функционировать его речевой аппарат для образования речи, а также контролирует своим слухом правильность звучания речи ребенка. Он помогает глухому ученику сознательно овладеть движениями речевого аппарата, соответствующими произношению звуков, слов, фраз с использованием ЗУА.

Одновременно глухие дети обучаются письменной и дактильной речи с тем, чтобы сделать для него возможным устное, письменное и устно-дактильное общение. Использование письменной и дактильной речи способствует накоплению словарного запаса, уточнению значений и пониманию новых слов и фраз. В первоначальный период обучения глухой овладевает речью на основе устно-дактильного общения с учителем и окружающими детьми.

Во всех классах обучающиеся учатся строить предложения, в которых есть не только грамматическая основа (подлежащее и сказуемое), но и второстепенные члены. При этом в каждом классе работа ведется над определенной структурой предложения:

- в первом классе – обучающиеся усваивают предложения, которые состоят из подлежащего и сказуемого;

- во втором классе – предложения из подлежащего, сказуемого и дополнения;

- в третьем классе – предложения из подлежащего, сказуемого, дополнения и определения;

- в четвертом классе – предложения из подлежащего, сказуемого, дополнения, определения и обстоятельства.

Также большое внимание при обучении детей с нарушенным слухом уделяется и приобретению ребенком умений образовывать и употреблять в речи грамматические формы слов. Ведется практическая работа над морфологией, синтаксисом и словообразованием.

Сначала при знакомстве с названиями предметов используются слова-существительные в именительном падеже, в единственном и множественном числе. Дети учатся сопоставлять таблички с предметами или картинками («Что это?», «Назови» и т. д.) Далее речевой материал усложняется. В различных играх дети усваивают формы родительного падежа потеря («Чего нет?», «Чего нет у мальчика?» и т. д.).

Когда дети учатся отвечать на вопросы Где? Куда? О чем? О ком? Чей? и др., они упражняются в правильном употреблении падежных форм слов (на столе, в школе, около книги, о собаке, о маме и т. д.) Большое значение в овладении падежными формами играет речевая практика (использование различных дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных игр).

Параллельно ведется работа по развитию глагольной лексики. Прежде всего неслышащие дети овладевают глаголами в повелительном наклонении. С этой целью в процессе обучения дети выполняют различные поручения, которые даются взрослыми или детьми друг другу: «Раздай», «Посмотри», «Прочитай» и т. д. Для оперирования названиями действий используются как реальные жизненные ситуации, так и специальные

упражнения: дети подкладывают таблички к картинкам и наоборот, конструируют фразы из набора табличек, отвечают на вопросы устно-дактильно, воспринимают слухо-зрительно и на слух.

Работа с глагольной лексикой помогает детям освоить элементарные правила синтаксиса. Составляя с глаголами словосочетания и предложения, дети учатся строить связные высказывания. Для этого с ними проводятся игры и упражнения («Закончи предложение», «Что умеет делать мальчик?», «Зачем тебе нужны...?» и т. п.). Детям предлагаются картинки и они называют действия персонажей, видимые и воображаемые, т. е. перечисляют однородные члены и составляют предложения по картинке. Дети строят простые и распространенные предложения, предложения сложной конструкции, что способствует развитию связной речи.

Развитие речи слабослышащих детей, у которых снижен слух с раннего возраста, проходит на основе их пониженного слуха с использованием индивидуального аппарата. Возможность даже неполного восприятия речи нормальной разговорной громкости способствует самостоятельному овладению устной речью, хотя и с различными ее нарушениями.

Еще до специального обучения у слабослышащего формируется понимание значимости речевых движений, происходит осознание смысла слов, фраз. Звуковые искаженные комплексы, напоминающие слова, приобретают у слабослышащих детей определенные значения. Возможность восприятия на слух хотя бы неполноценных звуковых образов слов позволяет ребенку самостоятельно приобрести некоторый запас слов.

С началом обучения в школе в условиях интенсивного развития и использования слуха с индивидуальным слуховым аппаратом быстро возрастает возможность самостоятельного накопления словаря и овладения грамматическим строем речи.

Отдельную группу в отношении сохранения речи и ее восприятия представляют позднооглохшие дети, поступающие в специальную школу с уже развитой речью, но нарушенным слухом. У них наблюдается разная степень слухового нарушения и разный уровень сохранности речи. Развитие речи и формирование словесного мышления позднооглохшего ребенка проходило до потери слуха в условиях естественного речевого общения на основе слуха. Оглохшие владеют языком, его словарным запасом, грамматическим строем, опытом словесного общения, но должны специально приобретать навык зрительного восприятия устной речи для речевого общения и улучшения разборчивости восприятия речи при остаточном слухе.

Таким образом, позднооглохшие отличаются от глухих и слабослышащих иными методами сохранения речи и формирования навыка чтения с губ, а при остаточном слухе – другими методами приспособления к слуховому аппарату.

### *Литература*

1. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М. : Владос, 1998. – 224 с.
2. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.
3. Обухова Т.И. Методика формирования речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха : учебно-методическое пособие. – Минск : БГПУ, 2005. – 48 с.

*О.Ю. Газазян*

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВЕННЫЕ ЗАДАЧИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ, АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГЛУХИХ / СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

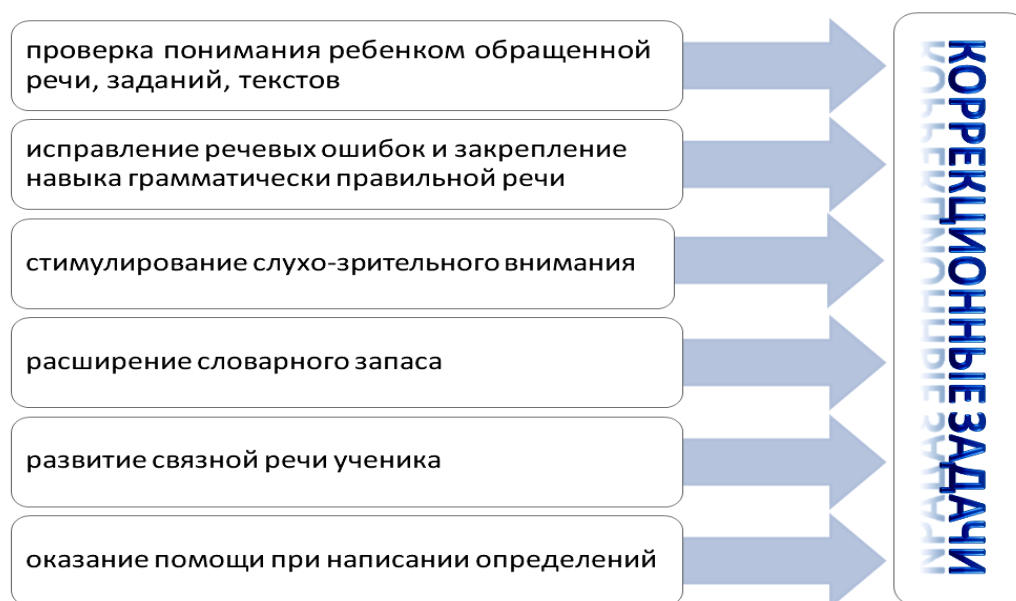
**Аннотация.** В статье рассматривается значимость применения качественных экспериментальных задач на уроках физики, способствующих развитию логического мышления детей с нарушением слуха, повышению интереса учащихся к физике как к предмету.

**Ключевые слова:** экспериментальные качественные задачи, логическое мышление, физика, коррекционные задачи урока.

Физика – один из самых сложных и в то же время интересных предметов в школьной программе. Учителя физики коррекционных образовательных учреждений стараются активизировать познавательную деятельность учащихся с помощью физических опытов, явления, законов, физических задач. Значительные трудности в преподавании физики обучающимся с нарушением слуха обуславливает недостаточный уровень их речевого развития.

Учителю-предметнику коррекционного общеобразовательного учреждения для лиц с нарушением слуха помимо общеобразовательных задач необходимо решать ещё и ряд задач коррекционной направленности в процессе урока.

Учащиеся с недостатками слуха могут пересказать материал параграфа, выучить физический закон, ответить на вопросы, воспроизвести опыт, рисунок, решить простые стандартные задания, но затрудняются применить свои знания на практике, в новых условиях, при выполнении тестовых заданий, при решении качественных задач. Поэтому на уроках физики необходимо включать в учебный процесс экспериментальные задачи / задания (рис. 1).



**Рис. 1 – Коррекционные задачи урока**

Широкие возможности для исследования и развития мышления глухих / слабослышащих учащихся открываются при изучении процесса решения ими экспериментальных качественных задач по физике. Отличительная особенность этого вида задач заключается в использовании эксперимента как средства получения необходимых данных и проверки правильности сделанных выводов.

М.Е. Тульчинский считал, что качественные задачи по физике способствуют углублению и закреплению теоретических знаний учащихся. Решается задача либо путём логических умозаключений, базирующихся на законах физики, либо графически, либо экспериментально. Математические действия при решении задачи не применяются.

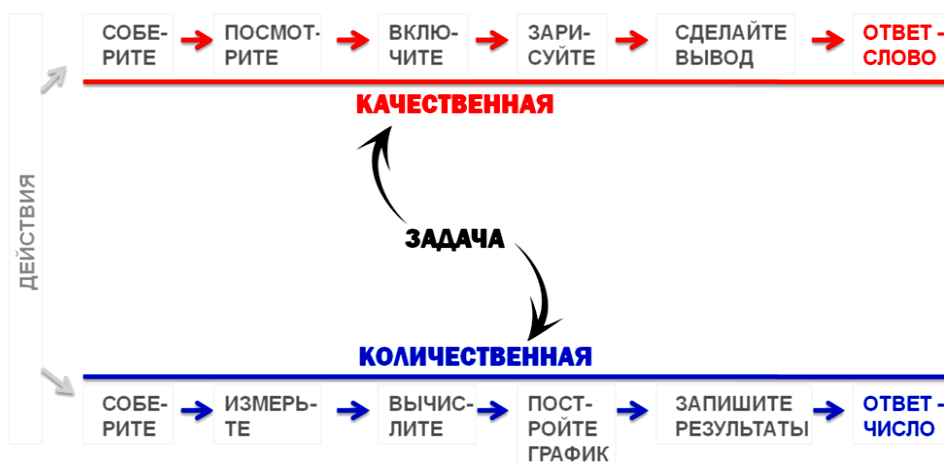
По данным И.М. Соловьевой, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой, Ж.И. Шиф зрительное восприятие глухих детей развивается по тем же законам, что и восприятие слышащих детей. Однако отсутствие (полное или частичное) слуховых ощущений и восприятий и замедленное овладение словесной речью создают особые условия развития зрительного восприятия глухих.

Наибольшие затруднения вызывает у детей с нарушением слуха выполнение заданий, требующих словесно-логического мышления. А вот наглядно-действенное мышление, напротив, оказывается нарушенным у таких детей в наименьшей степени.

Решение расчетных задач по физике также вызывает у обучающихся с нарушением слуха серьезные затруднения. Прежде всего это связано с тем, что глухие / слабослышащие дети не всегда хорошо понимают изучаемые на уроках физические явления-процессы. Следовательно, формулы для вычисления выбираются ошибочно. Результат от такого решения



вполне очевиден! У глухих / слабослышающих детей, в первую очередь, исчезает интерес к физике как к предмету, снижается мотивация, занижается самооценка. Конечно, такие результаты не могут положительно влиять на качество обучения. Выход из проблемной ситуации вижу в решении экспериментальных качественных задач, как на уроках, так и при выполнении домашнего задания (рис. 2).



**Рис. 2 – Отличие между качественными и количественными задачами**

Отсутствие вычислений позволяет глухому / слабослышающему обучающемуся сосредоточиться на самом главном – на качественной стороне рассматриваемого физического явления / процесса.

При опросе учащихся, испытывающих трудности в обучении, я применяю несложные качественные задачи. Им приходит на помощь определенный жизненный опыт, они правильно отвечают на простые вопросы и в результате испытывают удовольствие и интерес к теме урока. Хотя теоретическую базу под свой ответ дети с нарушением слуха подвести не могут.

Учащиеся с нарушением слуха смогут овладеть деятельностью по решению экспериментальных качественных задач при условии знания ими действий и операций, лежащих в основе решения этого вида задач. Как известно, решение любых учебных задач, имеет общую структуру действий и операции.

Я применяю для обучения глухих / слабослышающих учащихся методику решения экспериментальной качественной задачи таким образом:

*Пример записи экспериментальной качественной задачи*

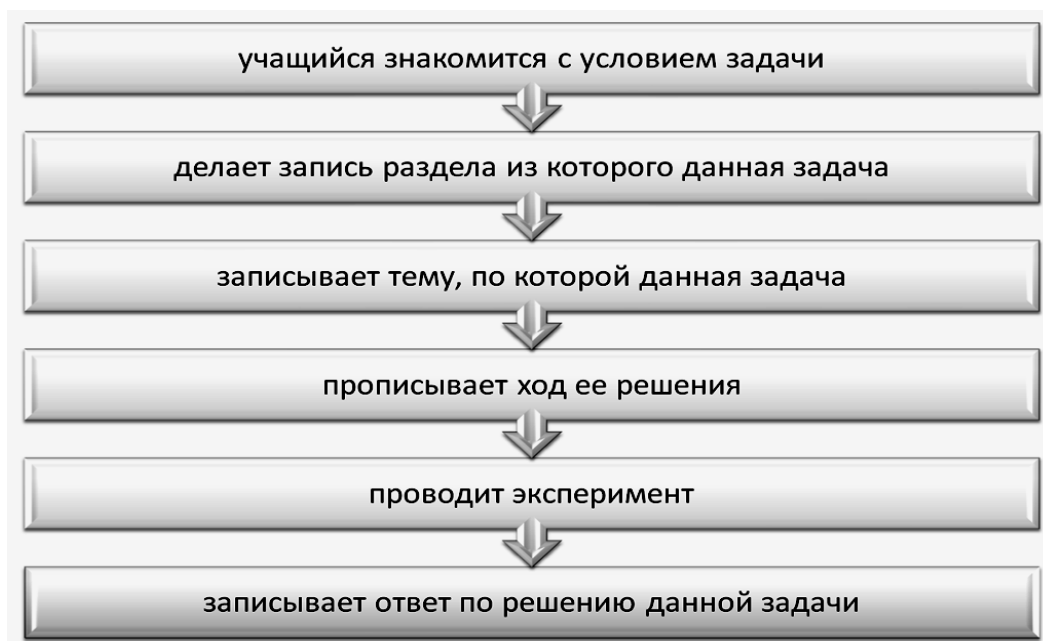
Раздел: ...

Тема: ...

Задача: ...

*Ход работы*

Ответ: ...



**Рис. 3 – Методика решения экспериментальной качественной задачи**

В ходе работы ученик поэтапно прописывает свои действия. Для проверки учителя очень удобно просмотреть ошибки, которые сделал ученик. У экспериментальной качественной задачи, ответ – это объяснение, какого либо физического явления.

Экспериментальные качественные задачи по физике положительно влияют на качество преподавания предмета. Их основные достоинства:

- повышают интерес учащихся с нарушением слуха к предмету, способствуют развитию логического мышления, наблюдательности, а также поддерживают активное восприятие глухими / слабослышащими учащимися материала в течение всего урока;
- способствуют активному приобретению умений и навыков исследовательского характера глухими /слабослышащими учащимися;
- развивают привычку учеников с нарушением слуха обращать внимание на условия, при которых проводится эксперимент.

Экспериментальные задачи можно дать для самостоятельного решения как домашние. При этом дети с нарушением слуха учатся связывать физику с жизнью, применять физические явления в быту.

### *Литература*

1. Тульчинский М.Е. Сборник качественных задач по физике для средней школы : пособие для учителя. 3-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1965. – С. 3–4.
2. Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой / Книга предназначена для сурдопедагогов и психологов.– М. : Педагогика, 1971. – 53 с.
3. Антипин И.Г. Экспериментальные задачи по физике в 6–7 классах : пособие для учителей. – М. : Просвещение, 1974. – С. 5–6.

## ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ РЕЧИ, ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ЛИЦ С СИНДРОМОМ ДАУНА

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы в рамках президентского гранта с людьми, имеющими синдром Дауна. Направления коррекционного воздействия средствами логопедической ритмики по развитию познавательной сферы и речевой деятельности.

**Ключевые слова:** логопедическая ритмика, познавательные процессы, речь, коррекция, адаптация, социализация.

В современном мире существует множество методик, направленных на коррекционное воздействие на детей с синдромом Дауна, но после достижения совершеннолетнего возраста ребята остаются за барьером коррекционного процесса, что приводит к ослаблению распада ранее наработанных знаний, умений и навыков. Учитывая данные, обстоятельство следует организовать системность коррекционного воздействия на лиц с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями обеспечить его непрерывность после достижения совершеннолетнего возраста. Поэтому разработка, адаптация и внедрение новых технологий развития лиц с синдромом Дауна является актуальной проблемой современного общества.

«Синдром Дауна» – одна из самых распространённых форм хромосомной патологии. Около двадцати процентов тяжёлых форм поражений центральной нервной системы связано с генетическими нарушениями. Среди этих заболеваний ведущее место занимает синдром Дауна, при котором умственная отсталость сочетается со своеобразной внешностью.

Синдром Дауна – генетическая патология, врожденная хромосомная болезнь, которая возникает вследствие появления лишней хромосомы. Синдром связан с умеренной и тяжёлой задержкой развития, люди с таким заболеванием имеют характерные черты лица, низкий мышечный тонус. Также у большинства людей с Синдромом Дауна диагностируют пороки сердца, повышенный риск развития лейкозий, раннее начало болезни Альцгеймера, желудочно-кишечные заболевания.

Рассматривая психические и физические характеристики деятельности лиц с синдромом Дауна следует отметить характерны серьезные задержки речевого развития. При этом нарушения экспрессивной речи проявляются гораздо сильнее, чем импрессивной. Отмечается существенное снижение объема активного словаря в сравнении с возрастными нормами. Касательно восприятия речи лиц с синдромом Дауна следует

отметить тот факт, что запас слов, понимаемых и воспринимаемых детьми старшего и подросткового возраста, соответствует возрастным нормам, но при этом нарушено понимание грамматического строя речи. Основные трудности воспроизведения устной речи связаны с нарушениями работы отделов и органов артикуляционного аппарата, вследствие чего возникает нечёткость и неразборчивость речи говорящего. Нарушения формирования и развития речевой деятельности влекут за собой скудность познавательной деятельности, что естественно сказывается на процессе адаптации и социализации лиц с синдромом Дауна.

Логоритмика является одним из универсальных способов работы с людьми с синдромом Дауна, так как объединяет в себе сразу несколько коррекционных направлений: развитие речи, развитие познавательной сферы, развитие двигательной сферы, развитие процессов саморегуляции и самоконтроля.

Комплекс задач основан на выполнении различных речевых упражнений с использованием слов, движений, музыки. Музыка не просто сопровождает движение, а является его руководящим началом. Под влиянием регулярных логоритмических занятий у обучающихся происходит положительная перестройка сердечно-сосудистой, дыхательной, двигательной, сенсорной, речедвигательной систем. Также Логоритмические занятия способствуют развитию эмоционально-волевых качеств личности лиц с синдромом Дауна.

Музыка, движение и слово в логоритмике сочетаются различным образом. Но какова бы, ни была доля музыки и слова, музыки и движения в упражнениях в комплексе они формируют и упорядочивают двигательную деятельность ребят с синдромом Дауна.

Логоритмические занятия составлены с опорой на лексические темы и основаны на тесной связи слова, движения и музыки, также разработка занятий предусматривала учёт индивидуальных особенностей категории лиц с синдромом Дауна. Многократное повторение изучаемого материала способствует выработке двигательных, слуховых и речевых навыков.

Занятия курса включают в себя следующие элементы логоритмического воздействия:

- артикуляторная гимнастика (комплекс упражнений для укрепления мышц органов – артикуляционного аппарата);
- пальчиковая гимнастика, направленная на развития мелких движений пальцев рук;
- музыкальная зарядка (регуляция мышечного тонуса, развитие общей моторики, контроль двигательной сферы);
- дыхательная гимнастика, предназначенная для формирования правильного диафрагмального дыхания, воспитания плавного, длительного, сильного выдоха;

- логоритмические упражнения – песни и стихи, сопровождаемые движениями рук, для развития плавности и выразительности речи, речевого слуха и речевой памяти;

- музыкальные игры со словами, способствующие развитию речи, внимания, умению ориентироваться в пространстве;

- упражнения для развития мимических мышц, эмоциональной сферы и поведения.

Таким образом, доступность логоритмики, увлекательная обучающая и игровая формы, интересный по содержанию музыкально-речевой материал создают на занятиях положительный эмоциональный настрой и стимулируют потребность в общении, развивая не только основные музыкально-ритмические навыки, но оказывают положительное воздействие на общее моторное, речевое и познавательное развитие ребят с синдромом Дауна.

### *Литература*

1. Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи : учебно-методическое пособие / под редакцией Л.И. Беяковой. – М.: Национальный книжный центр, 2017.

2. Виктор Вайц. Люди с синдромом Дауна в Германии: «Мы – не больные, мы – другие!» [Электронный ресурс] // dw.com, 2020.

3. Down syndrome [Электронный ресурс] // mayoclinic.org, 2018.

*А.В. Зыбина*

*(Науч. рук. – канд. пед. наук, доцент В.И. Лахмоткина)*

## **МЕТОДИКИ ОБСЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В данной статье представлен обзор методик обследования процесса письма. Раскрывается содержание диагностических методик исследования состояния письма у младших школьников разных авторов.

**Ключевые слова:** письмо, обследование, дифференциация, структура дефекта, звуковой анализ и синтез.

Анализ специальной научной литературы показал, что проблемой изучения нарушения письма занимались М.Е. Хватцев, А.Н. Корнев, Г.В. Чиркина, В.А. Киселева, Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина и другие учёные.

Письмо относится к величайшим изобретениям человечества. Письмо помогает людям общаться, когда общение звуковым языком или невозможно, или затруднительно. Письмо – это символическая система фиксации речи, которая позволяет с помощью графических элементов фиксировать речь во времени и передавать ее на расстояние [1].

Для овладения письмом важна степень сформированности всех аспектов речи: звукопроизношение, фонематических процессов и лексико-грамматической структуры.

М.Е. Хватцев подчеркивал, что между фонемами и обозначающими их графемами должна быть устойчивая связь. На основе внутреннего процесса формирования фонемы уже происходит внешний процесс написания: поиск и запись нужной буквы на основе внутреннего слухового, оптического и кинестетического образа слова. Недостатки формирования звуковоспроизведения и вторичные нарушения фонематического слуха являются предпосылками артикуляционной и акустической дисграфии [4].

В настоящее время в логопедической науке представлены различные методики обследования письма. Логопед может получить представление об уровне сформированности письма и характере ошибок, просмотрев школьные тетради ученика. Однако для того, чтобы уточнить структуру дефекта, необходимо специально изучить письмо с помощью различных тестов, включая письмо под диктовку на слух, самостоятельное письмо и копирование с печатного текста.

Обследование начинается с написания букв, слогов, слов и заканчивается представлением более сложных форм письменной речи (в зависимости от уровня обучения ребенка, изложение по картинкам или списывание на заданную тему). Но, если ребенок допускает замены букв, соответствующие звуки которых являются акустически или артикуляционно близкими (например, может вместо продиктованного звука Ш написать С или вместо Д – Т, вместо Ч – Ц и т. д.), то есть происходит взаимозаменяемость, что обычно указывает на дефект слухового или слухо-артикуляционного анализа. С целью решения задачи установить, являются ли эти специфические замены случайными или регулярными, логопед диктует звуки, которые в речи у детей чаще других подвергаются замене, предусматривая варьирование условий, при которых производится запись букв ребенком. Смешиваемые звуки сначала предъявляются отдельно (ч, п, з, г, б, с, к, щ, д, ш, ц и др.), затем попарно (ч–ц, п–б, з–с и т. д.). Это дает возможность выявить не только степень нарушения дифференциации звуков, но и условия, при которых задание облегчается для ребёнка или, наоборот, усложняется.

Поскольку обследование обязательно должно быть направлено на качественный анализ структуры обнаруженного дефекта, важно определить, является ли несформированное слуховое восприятие первичным



расстройством или вторичным (системным) следствием другого дефекта, например, следствием нарушения движения артикуляционного аппарата.

Для такого анализа имеет значение, изменится ли количество ошибок, если вы специально привлечете внимание ребенка при написании букв на оральный образ произносимого звука, необходимо научить ребенка наблюдать за артикуляцией обследующего. Если количество ошибок не изменится, это будет указывать на то, что ошибки определяются дефектами слухового анализа, а если уменьшится, это означает, что у ребенка нарушен слухо-артикуляционный анализ. Следующим этапом обследования является письмо отдельных слогов под диктовку. Ребенку диктуются прямые слоги (на, ба, сы, ту, мо и др.), обратные (ан, уш, от), закрытые (сас, ран, дум, тан), слоги со стечением согласных (ста, дро, гво, скво, стра), оппозиционные (саза, саша, рала, ба-на, мя-ма, лю-лу, ри-ры, но-нё) [5].

При обследовании можно использовать методику Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, которые предлагают использовать сочетание традиционных методов логопедической практики с нейропсихологическими методами обследования речи. Методика носит тестовый характер, но основное внимание уделяется качественной интерпретации выявленных речевых симптомов, с двухуровневым методом анализа результатов. Логопедический уровень позволяет выявить степень сформированности разных сторон речи и получить речевой профиль. Нейропсихологический анализ с помощью системы дополнительных оценок и расчета индексов позволяет понять психологические механизмы, лежащие в основе выявленной речевой недостаточности и сделать выводы о функциональном состоянии регуляторных и гностических (передних и задних) отделов коры головного мозга [6].

Методики обследования Т.П. Бессоновой и О.Е. Грибовой дают представление об уровне сформированности письма и характере ошибок. Но для того, чтобы выяснить структуру дефекта, необходимо провести специальное обследование. В его ходе специалист решает следующие задачи: определение уровня владения звуковым или звуко-буквенным анализом; определение уровня сформированности навыков письма; выявление основных типов ошибок, которые ребёнок допускает при различных видах письма; выяснение причин конкретных ошибок; выявление причин неуспеваемости ребёнка по русскому языку; изучение состояния связной письменной и устной речи ребенка, в том числе уровня владения спецификой литературного языка.

Таким образом, опрос выявляет уровень готовности ребенка к обучению письму и чтению и степень овладения различными видами письма. Ребёнку предлагаются задания: «Чтение, списывание и указание на отдельные буквы»; «Изучение состояния звуко-буквенного анализа».

Ребенку предлагается два вида работы: выделение заданного звука на слух, выделение заданного звука на основе картинки. Исследование проводится путём составления схемы.

При углубленном обследовании звуко-буквенного анализа предлагаются разные варианты заданий. Задание 1: ребенку на слух предъявляются пары слов типа: «Даша – Саша», «мука – рука», «соль – моль», «день – мень», «белка – булка», «Миша – Маша»; «солить – сорить». Инструкция: «Послушай пару слов и определи (отгадай), чем они отличаются друг от друга». Задание 2: ребёнку предлагается рассмотреть ряд предметов на картинках: бочка, точка, почка, кочка. Инструкция: «Посмотри на эти картинки и скажи, что на них нарисовано. Определи (отгадай), чем различаются названия этих картинок». Задание 3: ученик рассматривает ряд картинок, на которых изображены: том, смол, жук, цапля, крыша, лук, коза, удочка, мишка, крыса, сабля, коса, стул, ким, миска, уточка, дом, ком. Инструкция: Назови, что здесь нарисовано. Найди пары картинок, названия которых отличаются одним звуком». В ходе выполнения задания логопед может использовать наводящие вопросы, а также организовывать деятельность ребёнка по определенному алгоритму [2].

Состояние фонематического слуха согласно методики В.А. Киселевой: восприятие и воспроизведение ритмов; фонематическое восприятие; звуко-слоговой анализ; звуковой синтез – воспроизведение слова по отдельно предъявленным звукам. Предлагаемая В.А. Киселевой методика о восприятии и воспроизведении неречевых звуков позволяет изучение состояния слухового внимания. Валентина Алексеевна сформировала для работы следующие упражнения: «Послушай, о чем говорит улица». Можно использовать и зрительный контроль. «Звуки природы». Ребенку предлагается прослушать голоса животных, птиц, шум дождя, реки, ветра, гудение пчел и т. д. Желательно звуки соотносить с картинкой. «Угадай» – ребёнок, манипулируя с предметами, определяет на слух и воспроизводит звуки, которые могут издавать предметы (стук ложки о стакан, кнопки в коробке). «Волшебные коробочки» – определять на слух содержимое коробочек. При проведении игры логопед обращает внимание на то, что эти звуки имеют важное значение в повседневной жизни человека, учат его ориентироваться в окружающем мире, что звуки могут быть на слух громкими и тихими. В звуковых упражнениях на определение громко-тихо используются игры «Барабан», «Зайчики», «Далеко – близко», «Тихо – громко».

Методика обследования навыков звукового анализа и синтеза позволяет выявить навыки воспроизведения и восприятия ритмов; фонематическое восприятие; звуко-слоговой анализ; звуковой синтез. При выполнении всех

упражнений время между произносимыми звуками удлиняется от 1 до 5 секунд. После выполнения упражнений задание усложняется: в паузах производится сигнал звучащей игрушкой: синтез слов из 3 звуков: *в, о, л* – вол; *б, а, к* – бак; *с, о, м* – сом; синтез слов из 4 звуков (1 слог) со стечением согласных: *г, н, о, м* – гном; *с, т, о, л* – стол; синтез из 4 звуков без стечения согласных: *г, о, р, ы* – горы; *к, у, р, ы* – куры; синтез слов из 2-х слогов со стечением согласных: *к, р, о, т, ы* – кроты; *с, о, с, к, а* – соска; *л, а, п, к, а* – лапка и т. д. синтез слов из 3-х открытых слогов: *бу, ма, га* – бумага; *ма, ши, на* – машина и т. д. Звуко-слогового анализа с использованием схем, опорных знаков, например: первый гласный звук в слове; последний согласный в слове (лук, лом, сок); первый согласный в стечении согласных (стол, кнут, стук, глаз); первый согласный звук без стечения согласных (мак, дыня, вата и т. д.); последний гласный в слове (позы, дома, дети); место звука в слове (начале, середине, конце); количество звуков в словах (мука, дом, птица); отсчитать количество слогов в словах (компот, стук, книга, звон, задача). Добавь звук, слог для получения нового слова (лап...*(а)*, чаш...*(ка)*, пли...*(та)*, рук...*(а)* и т. д.) [3].

Таким образом, в России изучением проблемы нарушения письма у младших школьников занимались такие ученые, как М.Е. Хватцев, А.Н. Корнев, Г.В. Чиркина, В.А. Киселева, Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина и другие. Ими были разработаны новейшие технологии изучения и наиболее эффективные методы устранения нарушений письменной речи у школьников.

### *Литература*

1. Гайдина Л. И. Логопедические упражнения: Исправление нарушений письменной речи 1–4 классы Л. И. Гайдина, Л. А. Обухова. – М.: ВАКО, 2007. – 112 с.
2. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. – М. 1997. – С. 12–13.
3. Киселева В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. Пособие для логопедов. – М. : Школьная пресса, 2007. – 49 с.
4. Хватцев М.Е. Логопедия / под ред. Р.И. Лалаевой. – 2009. 18 с.
5. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений / под общей редакцией профессора Г.В. Чиркина, 2005. – С. 71–73.
6. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. – М. : АРКТИ, 2002. – 116 с.

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрываются современные технологии обучения и воспитания детей с нарушениями зрения в учебно-образовательном пространстве. В основном упор делается на использование технических ресурсов, в виде дисплеев, принтеров, электронных луп, применение их учителями в учебном процессе, организованном для слепых и слабовидящих детей.

**Ключевые слова:** технологии, слепые, слабовидящие, компьютерные технологии, инновации, тифлотехника, дисплеи, оптическая лупа.

Изучением теории и практики обучения и воспитания детей с нарушениями зрения занимается известная всем область специальной педагогики – тифлопедагогика. Тифлопедагогика занимается не только изучением теории и практики самого процесса обучения и воспитания, но и разработкой различных технологий оказания помощи слепым и слабовидящим детям. В частности, применение различных технологий обучения и воспитания с помощью технических приспособлений, средств. Этим занимается раздел тифлопедагогики «Тифлотехника» [1].

Современные технологии для детей с нарушением зрения это комплекс различных приспособлений, средств и методик их использования при обучении и воспитании.

Понятие тифлотехника включает в себя как теоретическое обоснование технических устройств и методов помощи людям со зрительной недостаточностью, так и практическое приложение этих устройств и методов применительно к условиям деятельности слепых и слабовидящих с учетом структуры нарушенных зрительных функций. Различают несколько видов тифлотехники, в зависимости от применения их в быту, в учебе, в ориентировке в пространстве.

Учебная тифлотехника совершенствует и развивает учебную материально-техническую базу, обогащает содержание и методы обучения, оптимизирует обучение учащихся с нарушениями зрения в общеобразовательных школах, высших и средних специальных учебных заведениях, а также в процессе политехнической и производственной подготовки [2].

Дети с нарушениями зрения – это широкая категория, которая включает несколько подгрупп: слепых и слабовидящих. Но сама подкатегория слепых детей тоже неоднородна, она включает слепых со светоощущением (с правильной и неправильной проекцией света), с мизерной

остротой зрения форменного зрения, при котором видят пальцы или предметы у лица и цветоощущением, с нарушением полей зрения.

Слабовидящие дети тоже неоднородны по составу и различают их по степени остроты зрения от  $v_{\text{изус}} 0,4$  до  $0,05$ . Причем заболевания глаз у всех детей разные, начиная от близорукости, дальнозоркости, астигматизма до глаукомы и катаракты. Все заболевания глаз могут быть как статичными, так и прогрессирующими. От того какое заболевание глаз у детей, какова острота и состояние периферического зрения им подбирают соответствующее тифлосредство обучения.

Всем детям, имеющим остроту зрения ниже  $0,05$  и границы полей зрения около  $10$  градусов, рекомендуется изучать шрифт Брайля, пользоваться осязанием и слухом при ориентировке в пространстве. В соответствии с категориями детей и различают тифлосредства компенсации или коррекции зрения.

В основе разработки тифлотехнических средств компенсации нарушенных функций зрительного анализатора лежит перекодирование зрительно воспринятой информации в сигналы, доступные для восприятия другими сохранными анализаторами.

Тифлотехнические средства компенсации разработаны для слабовидящих или слепых детей с остаточным зрением. Но для слепых, имеющих остаточное зрение, выпускаются также пособия, сочетающие рельефную и цветную печать. Было время, когда остаточное зрение слепых детей не использовалось в практике их обучения. Однако, после того как в середине 20 века были проведены научные исследования, А.И. Каплан было доказано, что слепые в жизни часто используют остаточное зрение и пренебрегать им нельзя. После этого все тифлопедагоги стали развивать у слепых остаточное зрение в процессе обучения.

Процесс обучения слепых детей в школе сопровождается использованием системы письма по Л. Брайля. На современном этапе развития тифлопедагогики разработаны новые приборы для письма по Брайлю – это различные брайлевские дисплеи и клавиатуры компьютеров.

Для слепых учащихся выпускается весьма разнообразная литература, издаваемая по системе Брайля. Это учебники, учебные пособия, социально-экономическая, политическая, художественная, научно-популярная, музыкальная литература. Все выпускаемые учебники по Брайлю иллюстрируются рельефными рисунками, чертежами, схемами. Для подбора, построения и реконструкции изображений для слепых и слабовидящих разработаны специальные методики, учитывающие зрительные и осязательные возможности детей [3].

Тифлотехнические средства коррекции неполноценного зрения с помощью различных средств ведется путем усиления или повышения

уровня полезного оптического сигнала над уровнем помех, обусловленных неполноценностью зрительного анализатора. Это достигается увеличением яркости, контрастности, угловых размеров изображения наблюдаемого объекта на сетчатке глаза. В тех случаях, когда при слабовидении обычная коррекция неэффективна, используются специальные оптические, телевизионные, светотехнические увеличительные средства.

К оптическим средствам коррекции зрения относятся различного рода лупы, очки, проекционные увеличивающие аппараты (эпи- и диапроекторы). Все эти средства могут быть использованы для зрительных работ на близком или далеком расстоянии. Современными и востребованными во всех школах, где обучаются дети с нарушением зрения, являются электронные лупы. Этот прибор дает возможность слабовидящим школьникам комфортно читать плоскочечатные книги и другие печатные материалы, позволяет рассмотреть мелкие детали любого объекта путем отображения увеличенного изображения на экране монитора даже с возможностью цветозамены.

В зависимости от характера использования различают телевизионные устройства индивидуального или коллективного пользования. Кроме того, в школах-интернатах при обучении слабовидящих детей используются специальные замкнутые телевизионные системы, позволяющие осуществлять фронтальные методы обучения.

Большое распространение в последние годы в коррекционных школах-интернатах слепых детей получили принтеры. Эти принтеры предназначены для печати шрифтом Брайля любых текстов, не содержащих графических изображений. Они способны печатать одновременно на двух сторонах листа и имеют устройство автоматической подачи бумаги. Очень удобны они и для малотиражного изготовления рельефно-точечным шрифтом Брайля небольших по объёму материалов в школах и реабилитационных центрах. Еще один брайлевский принтер "TigerEmprint", позволяет не только печатать тексты, но и рельефные изображения. Используется для изготовления рельефно-графических пособий, содержащих как картинки, так и фрагменты текста. Позволяет сочетать рельефное изображение с цветным, что очень полезно для учащихся с небольшим остатком зрения. Печать осуществляется только на одной стороне листа формата А4.

Таким образом, для разных видов деятельности слепых и слабовидящих людей, для быта и учебы разработаны различные по сложности технические устройства и приспособления. Нужно отметить, что и для быта есть усовершенствованные устройства нитковдеватели, трости с шариком на конце, грифели и приборы для ручного письма по системе Л. Брайля. Разработаны специальные портативные пишущие машинки для незрячих программистов электронно-вычислительной техники. В целях

улучшения физической подготовки слепых и слабовидящих и развития их двигательной активности используются специальные виды тренажеров, звуковые мишени, звучащие мячи и т. п.

Специальные технические средства и приспособления, используемые для трудового и профессионального обучения и на рабочих местах производственных предприятий, позволяют осуществлять слепым и слабовидящим сборку электротехнических и радиоэлектронных изделий, производить механическую обработку различных материалов, холодную штамповку и другие операции.

### *Литература*

1. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями / В. З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 5. – Электронные текстовые данные. – С. 3–12.

2. Проглядова, Г. А. Формирование базиса для овладения шрифтом Брайля : учебно-методическое пособие / Г. А. Проглядова, В. З. Денискина. – Москва : МПГУ, 2018. – 116 с.

3. Фомичева, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения : учебно-методическое пособие / Л. В. Фомичева. – СПб. : КАРО, 2007. – 255 с.

*Е.В. Казакова, Л.А. Толстик*

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОГРАФИКИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ**

**Аннотация.** Мероприятие составлено с целью взаимодействия с родителями детей посещающих группы компенсирующей направленности с учетом АООП ДО для детей с ТНР МАДОУ № 5. В ходе встречи за круглым столом обсуждаются актуальные проблемы воспитания – одна из таких – профилактика предпосылок нарушения устной и письменной речи.

**Ключевые слова:** родительское собрание, инфографика, дисграфия, дислексия, профилактика.

### *Родительское собрание*

#### *«Умные игры для подготовки ребенка к школе»*

#### *(Профилактика дисграфии и дислексии у дошкольников с ОНР)*

**Форма проведения:** Круглый стол.

**Цель:** обсуждение актуальных проблем воспитания; обеспечение взаимодействия с семьей, вовлечение родителей в коррекционно-образовательный процесс для формирования у них компетентной педагогической

позиции, культуры по отношению к собственному ребенку. Развитие индивидуальности ребенка с помощью родителей, при их активном участии.

*Задачи:*

1. Познакомить родителей с актуальностью проблемы профилактики дисграфии и дислексии в современных условиях.

2. Познакомить со специально разработанными и подобранными игровыми приемами, способствующими устранению предпосылок дисграфии и дислексии у дошкольников.

3. Практическое использование полученных знаний в условиях семейного воспитания, обеспечение единства педагогических целей общества и семьи.

*Предварительная работа:*

1. Изучение научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме.

2. Разработка инфографики по проблеме профилактике дисграфии и дислексии у детей с ОНР в дошкольный период.

3. Подготовка выставки игр и игровых пособий, способствующих формированию аналитико-синтетической активности у старших дошкольников.

4. Оформление места проведения круглого стола.

5. Изготовление пригласительных для родителей.

*План:*

I. Вступительное слово. Актуальность проблемы.

II. Практическая часть. Мотивация к участию. Показ игр и игровых пособий, используемых для профилактики нарушений устной и письменной речи.

III. Заключительная часть. Рефлексия.

*Оборудование:* мультимедийная установка, столы, стулья, картинный материал для проведения игр: «Назови первый звук в слове», «Мячик лови, слово назови», «Скажи наоборот», разноцветные листья, ручки, дерево. Презентация «Играя, учимся читать».

В зале организована выставка научно-методической литературы; игр и дидактических пособий, направленных на развитие психических процессов, мелкой моторики рук и тактильных ощущений, навыков звукового анализа и синтеза, оптической дисграфии.

*Ход.*

I. Добрый вечер уважаемые родители. Вот и стали наши дети на год взрослее. Уже менее чем через год ребята переступят порог школы, каждый день их приближает к этому важному и ответственному событию в их жизни. Мы искренне хотим, чтобы годы учебы и вам, и нашим будущим выпускникам давались легко. Поэтому, уже сейчас мы должны с вами приложить к этому максимум усилий. И сегодня я предлагаю вам



обсудить очень важную, на мой взгляд, тему «Профилактика дисграфии и дислексии у старшего дошкольного возраста».

«От того, как ребенку будет открыта звуковая действительность языка, строение звуковой формы слова, зависит не только усвоение грамоты, но и все последующее усвоение языка – грамматики и связанной с ней орфографии» (Д.Б. Эльконин).

Анализ ошибок и трудностей, с которыми сталкиваются первоклассники при обучении грамоте, показывает роль и значение профилактики нарушений не только устной, но и письменной речи. Затруднения и ошибки в первую очередь связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустически сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Это влечет за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков.

– Как вы считаете, уважаемые родители, что такое дисграфия и дислексия? *(ответы родителей)*

– Спасибо за ответы.

Одним из основных этапов формирования предпосылок к обучению грамоте является работа по предупреждению **дисграфии, дислексии** у дошкольников, частичного расстройства процессов письма и чтения, обусловленное отклонениями от нормы в деятельности тех анализаторов и психических процессов, которые обеспечивают чтение и письмо. Задолго до изучения грамматических правил ребенок должен овладеть грамотой, то есть хорошо разобраться в звуках и буквах, из которых состоят слова, и научиться точно «фотографировать» устную речь в условиях полного совпадения написания с произношением, когда «пишется так, как слышится».

Дети могут допускать ошибки в письменной речи, связанные с нарушением произношения, пишут то, что говорят («луки» – вместо «руки»), ошибки в заменах букв, обозначающих близкие звуки, определении мягкости, твердости, глухости, звонкости (п – б, к – г); искажением звуко-слоговой структуры слова (попуски букв, слогов или перестановка их в слове); нарушением слитности написания отдельных слов в предложении; ошибки, связанные несформированностью лексико-грамматических категорий.

При нарушениях устной речи ребенок переставляет местами слоги, звуки (вместо «ток» читает «кот»); не может уловить смысл прочитанного; ребенок неправильно использует падежи, окончания, времена («белый ложка», «черная стол»); неправильное соотнесение звука и буквы; ребенок может видеть слово задом наперед, либо не может сфокусировать взгляд на строчке, которую читает, в результате чего нарушается последовательность чтения.

В группу риска входят дети с ОНР. Для предупреждения выше перечисленных ошибок необходима планомерная и последовательная работа. Ведь значительно легче предупредить нарушение в дошкольном возрасте, чем преодолевать их во время обучения в школе.

II. Профилактическую работу по дисграфии и дислексии мы, учителя-логопеды и воспитатели групп для детей с ТНР, осуществляем по нескольким направлениям. На слайде продемонстрированы этапы работы по профилактике дисграфии и дислексии у дошкольников с ОНР (рис. 1).



**Рис. 1 – Этапы работы по профилактике дисграфии и дислексии у дошкольников с ОНР**

Этапы профилактической работы:

1. Формирование правильного звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков.

2. Слова В.А. Сухомлинского о том, что «ум ребенка находится на кончиках его пальцев» сейчас поддерживают многие специалисты. Развитию мелкой моторики рук способствуют: пальчиковая гимнастика, массаж и самомассаж пальцев рук, собирание мозаик, штриховки, застегивание, растягивание пуговиц, шнуровка.

3. При знакомстве с буквами необходимо учить называть букву ее звуковым аналогом: «М» а не «Мэ», «Т» а не «Тэ». И обучать ребенка чтению нужно только одним звуком, который ее обозначает. В противном случае это чревато путаницей в восприятии букв и звуков в речи.

4. Развитию тактильных ощущений способствуют игры с крупами, сухие бассейны, аппликации из различного природного материала.

5. Формирование навыков звукового анализа и синтеза, фонематического слуха. На этом этапе профилактической работы более подробно мы остановимся чуть позже.

6. Развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания. Вам придут на помощь такие игры, как «Четвертый лишний», «Что перепутал художник», «Найди отличия», лабиринты и другие.

7. Формирование правильного образа буквы. Наша задача научить ребенка не путать буквы, имеющие сходные элементы в написании, исключить вариант зеркального отражения букв на письме (печатать буквы в нужную сторону). На слайде предложены варианты игр и игровых упражнений, направленных на решение данной задачи.

На следующем слайде вашему вниманию представлено несколько игр на формирование навыков звукового анализа и синтеза, фонематического слуха (рис. 2).



**Рис. 2 – Формирование фонематического слуха, навыков звукового анализа и синтеза**

*Мотивационный момент:*

– Друзья, есть идея! А что если нам с вами устроить приятный сюрприз для наших детей. Давайте я покажу вам увлекательные и полезные игры, в которые вы можете поиграть со своими детьми дома. Что думаете по

этому поводу? Кто «за»? Вам удобно? Как вы думаете, что нам понадобится для игр? (на отдельном столике разложены материалы для игр). (Логопед поясняет и уточняет название материалов и оборудования для игр).

*Игра «Поймай звук».* Я буду произносить слова, а вы хлопать в ладоши, когда услышите звук [ш] (*шапка, слон, зонт, машина, мост, кожа, шишка, малыши, квас и т. д.*).

С ребенком эта игра проводится от простого к сложному. Сначала ребенок учится выделять звук на фоне других звуков, затем игра постепенно усложняется, и ребенку предлагают выделить звук на фоне слогов, затем слов.

*Упражнение с массажным мячиком «Назови первый (последний) звук в слове».*

Я буду бросать вам мячик, и называть слово, ваша задача вернуть его и назвать первый (последний) звук в этом слове (*улей, иней, утка, аист осы, танк, пуля, машина, трава, слон и т. д.*).

*Упражнение с массажным мячиком «Мячик лови, слово назови».*

– Я буду указывать звук и его местонахождение в слове. Ваша задача придумать слово с заданным звуком в нужной позиции.

– Раз, два три мячик лови, слово со звуком, [р] в начале слова назови (*ответ нескольких родителей*) и т. д.

В домашних условиях разнообразить игру можно следующими действиями: по очереди с ребёнком нанизывать бусы на нитку, строить башенку из кубиков, заборчик из счетных палочек и др.

*Упражнение «Собери словечко»* направлено на развитие умения составление слов из отдельных звуков в ненарушенной последовательности. Я буду называть отдельно звуки, а вы постараетесь собрать из них слово. Например: *С, О, Н* – сон.

Обращаю ваше внимание на изображение инфографики «Формирование фонематического слуха, навыков звукового анализа и синтеза» (рис. 2), здесь вы видите перечень игр, которые помогут закрепить у ребенка данные знания.

*Игра «Подними флажок».*

– Сейчас я вам раздам по два флажка – синий и зеленый. Если в слове вы услышите твёрдый звук [л], то поднимите, какой? (*ответы родителей*)

– Верно, синий. Если мягкий звук Л', то поднимите, какой? (*ответы родителей*)

Играя в эту игры с детьми, нужно учитывать этап дифференциации звуков (уровень звуков, слогов, слов). Вместо флажков можно использовать цветные карандаши, фломастеры, вырезанные из бумаги или картона различные геометрические фигуры.

### *Игра «Кто, где живет»*

В этой игре я предлагаю ребятам игрушки или картинки с твёрдым звуком поместить в синий домик (поле), с мягким звуком соответственно в зеленый домик (поле). В качестве домиков можно использовать листы цветного картона или бумаги, в качестве героев вырезанные из журналов картинки (можно приготовить заранее), или игрушки киндер-сюрпризов.

### *Игра с массажным мячиком «Скажи наоборот»*

– Я буду бросать мячик и называть слоги с твердым звуком, вы возвращаете мячик и называете аналогичный слог с мягким звуком, например: са – ся, со – сё, сэ – се и т. д. (*Логопед по очереди каждому из родителей бросает мячик и называет слог*).

Игры «Скажи наоборот», «Подними флажок» также отлично подходят для дифференциации звуков по глухости – звонкости. Детям очень нравится игра «Топай, хлопай не зевай!» Вам, уважаемые родители, я думаю тоже понравится.

Буду называть слова, в которых присутствуют звуки [ж] и [ш]. Если услышите слово со глухим звуком [ш], тихо топните ножкой, если со звонким звуком [ж] громко хлопните в ладоши.

Особое внимание уделяем звуковому анализу. Дети определяют количество звуков в слогe или слове, дают характеристику каждому из них (по звонкости – глухости, твёрдости – мягкости) и обозначают его соответствующим цветом. К ребятам часто заглядывает «в гости» «паровозик из Ромашково», который перевозит слоги и слова. Ребята помогают прицепить вагончики к поезду, количество и цвет вагончиков зависит от звуков в слове.

– В поезде будет ехать слово «лось». Определите, пожалуйста, количество вагончиков у поезда и их цвет (*ответы родителей*).

Чтобы предупредить ошибки в слоговой структуре слова при написании или чтении, необходимо закрепить навыки деления слов на слоги.

Можно предложить ребенку прохлопать количество слогов в слове, прошагать, выложить заборчик или дорожку из счетных палочек, их количество соответствует количеству слогов в слове. Или, наоборот подобрать слова с нужным количеством слогов. Напоминаю, что в слове столько слогов, сколько гласных звуков (*логопед предлагает каждому из родителей определить количество слогов в слове и похлопать: слон, шап-ка, ма-ши-на, ку-ку-ру-за, затем подобрать слова на заданное количество слогов*).

Также ребенку нужно научиться определять количество слов в предложении, записывать графическую схему. Каждое слово обозначается отрезком. Начало предложения всегда пишется с большой буквы, значит, первый отрезок обозначается вертикальной линией, между словами оставляем пустое место, в конце предложения всегда ставится точка.



### *III. Рефлексия.*

– Уважаемые родители, как вам игры? Чему вы в них научились? Какие игры показались вам наиболее интересными? Расскажите, для чего мы это делали? Какое у вас настроение? Выберите листики:

*Зеленый лист* – информация была полезной и интересной, буду использовать предложенные игры дома.

*Желтый лист* – информация была полезной, но я не считаю, что важно выполнять все ваши рекомендации.

*Красный лист* – информация не была полезной, ничего нового я не узнал. И затем написать, какие вопросы вы бы хотели обсудить в следующий раз.

Я вами горжусь, а теперь повесьте листики на волшебное дерево полезности. Супер! Какое нарядное, осеннее дерево!

Благодарю вас за активное участие в играх. Уверена, что вы справитесь, играя с детьми, вы поможете детям эффективно развивать речь, а главное, позволите избежать затруднений и отставаний при освоении детьми грамоты.

Успехов вам!

### *Литература*

1. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей / Л.Г. Милостивенко. - Санкт-Петербург: фирма «Стройлеспечать», 1995. - С. 5-23.

2. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. – СПб. : Союз, 2004. - 240 с.

3. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Парные звонкие – глухие согласные Б–П. Альбом графических, фонематических и лексико-грамматических упражнений для детей 6–9 лет / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М. : ГНОМ и Д, 2009. - С. 1-6.

4. Мазанова Е.В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. - М. : ГНОМ и Д, 2006. – 110 с.

*И.Е. Кайдаш*

## **ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОВЗ**

**Аннотация.** ФГОС общего образования для обучающихся с ОВЗ – это система требований к организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Дифференцированный подход к обучению,

учитывающий различия в развитии и способностях обучающихся, является основой реализации образовательной программы.

**Ключевые слова:** дифференциация, разноуровневые задания, степень обученности, группы обучающихся, знания.

Особенностью обучающихся с нарушением интеллекта является сниженное логическое мышление, плохая память, неустойчивое внимание, низкая учебная мотивация. Успех в обучении математике во многом зависит от учета трудностей овладения обучающимися математическими знаниями.

На уроках математики добиться усвоения математического материала всеми обучающимися с умственной отсталостью на одинаково высоком уровне невозможно. В равных условиях обучения школьники усваивают учебный материал по-разному. Одни обучающиеся в полной мере получают знания и могут применить их в новых условиях, другие усваивают лишь несущественные признаки понятий и их закономерности, что затрудняет применение знаний к решению простых задач.

Применение дифференцированного подхода в обучении математике позволяет учитывать различия между обучающимися и создавать оптимальные условия для их эффективной учебной деятельности.

Основой дифференцированного подхода к обучению является знание уровня развития каждого обучающегося, его индивидуальных особенностей.

В педагогической практике используется разноуровневая дифференциация, при которой внутри класса создаются группы обучающихся по степени обученности.

Уровень обученности – это степень усвоения обучающимися учебного материала в соответствии с требованиями образовательного стандарта.

Выделяют три уровня усвоения учебного материала:

1-й уровень (низкий) – репродукция (воспроизведение знаний);

2-й уровень (средний) – применение знаний в знакомой ситуации;

3-й уровень (высокий) – применение знаний в измененной ситуации.

В зависимости от уровня усвоения учебного материала школьники распределяются для дифференцированной работы по следующим группам:

**1 группа (низкий уровень):** у обучающихся существуют пробелы в знаниях, вычислительные навыки сформированы слабо, при вычислениях допускают много ошибок, задачи самостоятельно не решают. Геометрический материал усваивают частично, нуждаются в постоянной помощи со стороны учителя.

**2 группа (средний уровень):** обучающиеся имеют достаточные предметные знания, применяют их при решении стандартных заданий, но затрудняются при решении новых видов примеров и задач. Вычислительные навыки сформированы. В геометрических понятиях ориентируются не всегда.

**3 группа** (высокий уровень): обучающиеся обладают высоким темпом усвоения учебного материала, имеют достаточный уровень развития вычислительных навыков, хорошо ориентируются в геометрических понятиях, способны применить знания в новой ситуации.

Для успешного обучения школьников на уроках математики необходимо использовать разноуровневые задания в различных формах: индивидуальные карточки, записи заданий на доске в двух-трех вариантах, устные указания.

В работе использую следующие **способы дифференциации учебных заданий**:

1. Дифференциация содержания учебных заданий:

- **по уровню творчества**:

1) репродуктивные задания – типовые упражнения, требующие применения знаний в стандартной ситуации, работа по образцу;

2) продуктивные задания – нестандартные упражнения, требующие умения применять знания в новой ситуации;

- **по уровню трудности**: простые и сложные задания;

- **по объему**: основные и дополнительные задания: обучающиеся с высоким темпом работы раньше срока выполняют самостоятельную работу и приступают к дополнительному заданию.

2. Дифференциация учебных работ обучающихся:

- **по степени самостоятельности обучающихся**: одна группа детей работает на уроке самостоятельно, остальные с помощью учителя анализируют способ решения, часть работы выполняют фронтально;

- **по степени и характеру помощи обучающимся**: обучающиеся, испытывающие затруднения при выполнении задания, получают дозированную помощь:

- стимулирующую (одобрение, разъяснение);

- направляющую (подсказки, исправление ошибок);

- обучающую (предоставление алгоритма действий).

На уроках реализую дифференцированный подход в различных формах работ: фронтальной, групповой, индивидуальной. Групповые занятия повышают познавательную активность обучающихся, содействует развитию их творческих способностей. Фронтальная форма обеспечивает привлечение к работе всех обучающихся класса и недостаточно учитывает уровень развития каждого, поэтому фронтальная работа на уроке сочетается с индивидуальной. Индивидуальный подход является частью дифференцированного подхода. Коррекционная работа на уроке дополняется индивидуальной коррекцией недостатков отдельных групп обучающихся в процессе дифференцированного подхода.

Предлагаю школьникам дифференцированные задания на разных этапах урока: на этапе устного счета, при изучении нового материала, обобщающем повторении, дифференцированные домашние задания.



С целью текущего и итогового контроля знаний провожу на уроках математики практические, самостоятельные и контрольные работы, по результатам которых организую работу по устранению допущенных ошибок и ликвидации пробелов в знаниях обучающихся, определяю динамику их развития. В соответствии с этим изменяется состав учебных групп и характер дифференцированных заданий. Распределение школьников по группам для дифференцированной работы не является постоянным. По мере усвоения материала учебные задания усложняются, тем самым обучающиеся достигают все более высокого уровня овладения знаниями. Эффективность дифференцированного подхода проявляется в продвижении обучающихся из более слабой группы в более сильную.

В условиях дифференцированного обучения создается больше возможностей для повышения результативности учебной и коррекционно-развивающей работы.

Следовательно, дифференцированный подход на уроках математики является необходимым условием для успешного обучения и развития обучающихся с ОВЗ.

#### *Литература*

1. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики. - М. : Академия, 2002.
2. Дорофеев Г.В., Кузнецова Л.В. Дифференциация в обучении математике // Математика в школе. - 1990. - № 4.
3. Жужгова К.А. Дифференциация в процессе обучения математике, 2005.
4. Петрова, Е. Дифференцированное обучение / Е. Петрова // Математика. - 2001. - № 16, 17, 18.
5. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. - М. : Академия, 2005.
6. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М. : Совершенство, 1998.

*Е.А. Камнева*

### **КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА НА УРОКАХ МУЗЫКИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Автор в статье описывает основные направления, принципы коррекционной работы учителя музыки специальной школы с детьми ОВЗ.

**Ключевые слова:** коррекционная, музыкальная, работа, материал, музыка, урок.

В специальном учреждении в коррекционно-развивающем обучении с умственно-отсталыми детьми особое место занимают уроки музыки. Педагог специальной школы на музыкальных занятиях должен исходить

из общих дидактических принципов педагогики, но пути реализации этих принципов должны отличаться от таковых в массовой школе в силу специфики детей с интеллектуальными нарушениями.

Музыкальная деятельность в коррекционной школе подразумевает следующие задачи и цели: формирование музыкальной культуры школьников, развитие эмоционального восприятия музыки, как в процессе активного участия в хоровом и сольном исполнении, так и во время слушания музыкальных произведений. Учащиеся получают сведения о творчестве композиторов, им даются представления о различных музыкальных жанрах, они овладевают вокально-хоровыми навыками, игрой на некоторых музыкальных инструментах, слушают разные музыкальные произведения.

Учитель музыки должен быть знаком с основами физиологии высшей нервной деятельности человека, очень хорошо знать своих учеников (врачебный и педагогический анамнезы, музыкальные способности каждого) и творчески подходить к своему предмету. Болезненная нервозность учеников коррекционной школы, их быстрая утомляемость требует строгой дозировки времени отдельных компонентов урока: нотная грамота, вокально-хоровое исполнение, прослушивание, беседа. Нужно детализировать материал, излагать его доходчиво, ясно, многократно повторяя, используя не только слух, но и зрение, осязание. В работе надо применять красиво оформленные наглядные пособия.

Как показывает практика, учителю коррекционной школы необходимо включать в план работы песенный и игровой материал, использовать разные виды деятельности. Музыка способна сильно, тонко и глубоко воздействовать на внутренний мир слушателя, оказывать влияние, как на эмоциональную, так и на интеллектуальную стороны его личности.

Необходима взаимосвязь каждого урока любого типа с предыдущими уроками и последующими. Для этого при планировании составляется следующая схема: усвоение нового материала, повторение и закрепление изученного ранее. Также нужно помнить, что чередование заданий, разнообразие и поурочное усложнение учебного материала благоприятствуют развитию музыкальных способностей детей.

Песня вызывает у ребят положительные эмоции. В песне воспитательный эффект объясняется сочетанием воздействия музыки и содержательного текста. Нужно так же не забывать, что соединение пения с различными приёмами по коррекции речи способствует раскрепощению речи ребёнка, приучает его к речевому общению. Предлагаемые песни обогащают музыкальную память, содействуют плавному, слитному, чёткому произношению фраз, оказывают благотворное влияние на речь; активизируют познавательную и мыслительную деятельность, дают возможность включаться активно в ход урока всем детям без исключения.

В процессе коррекционного обучения, педагог не должен забывать о соблюдении охранительных условий, необходимых для развития детского голоса.

Деятельность учителя на музыкальных уроках направлена на выработку по совершенствованию вокально-хоровых навыков. При этом в работе используются защитные механизмы голосообразования: правильный режим пения, использование голоса при пении энергетически экономно и целесообразно. Учитель учитывает в вокале деление детских голосов на разные режимы (грудной и фальцетный). Дыхание используется с учётом нагрузки на лёгкие, формируется вибрато, артикуляция с учётом экономичного и чёткого звукообразования.

Используемая на уроках музыка для прослушивания, по тематике отражает многообразие жизни, её значительные стороны, проблемы: любовь к Отечеству, общение с природой, нравственные стороны личности, прошлое своего народа, высокие гражданские чувства и тонкие душевные переживания. Очень негативно влияет на психику детей с интеллектуальными нарушениями музыка, эмоционально напряжённая, трагедийная, имеющая эротическую направленность. Поэтому её не следует включать в репертуар для слушания. Произведения должны отличаться простотой образного музыкального языка, чёткостью музыкальной формы, использованием изобразительных, звукоподражательных элементов и танцевальных ритмов. Восприятие музыки должно отличаться высококачественным исполнением певцов, записью детских голосов, профессиональных ансамблей, коллективов.

Результат работы, проводившейся на уроках музыки, подведение её итогов – это внеурочные занятия, внеклассные и общешкольные музыкальные мероприятия. Во внеурочной музыкальной деятельности хочется выделить занятия хорового и сольного пения, игру на металлофоне, деревянных ложках, бубне, колокольчиках.

Актуальность внеурочной работы заключается в том, что музыка организует деятельность детей с проблемами в развитии, создаёт позитивное настроение. Музыкальные занятия способствуют раскрепощению детей, слишком углублённых в себя, а расторможенным детям, напротив, формируют способность к концентрации.

Концертные выступления на различных внеклассных и общешкольных мероприятиях, краевых конкурсах музыкального творчества развивают у детей артистичность, умение держать себя на сцене, что требует значительной собранности и присутствия волевых качеств. Готовясь к выступлению и выступая перед собравшимися слушателями, умственно отстающий ребёнок ощущает себя творческой, социально значимой личностью. Это позволяет ему при подготовке к выступлениям, выполнять трудоёмкие

виды деятельности, выдерживать в течение длительного времени упражнения, требующие сосредоточенности произвольного внимания.

В работе с аномальными детьми актуально применение на практике информационно-коммуникационных технологий, что даёт возможность сделать уроки музыки и всю внеурочную деятельность более доступной, увлекательной, запоминающейся. Коррекционно-развивающая работа строится на основе потенциальных возможностей ребёнка и его сохранных способностей, даёт возможность увидеть в каждом ребёнке творческую личность.

### *Литература*

1. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии / Е.А. Медведева. – М. : Академия, 2002. - 252 с.
2. Музыкальное воспитание, как одна из форм коррекционной работы с умственно отсталыми детьми / А.А. Айдарбкова. – М. : Учитель, 1989. - 64 с.
3. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина. – М. : Владос, 1998. - 103 с.

*Е.А. Лаптева, И.В. Орлова, И.А. Кузьменко*

## **РАБОТА В КОМПЬЮТЕРНОЙ СИСТЕМЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ**

**Аннотация.** Использование системы EduPlay (Эдуплей) в коррекционно-педагогическом процессе один из эффективных способов повышения мотивации и индивидуального подхода в обучении дошкольников с ОВЗ. Создание благоприятной образовательной среды и эмоционального фона, при котором ребенок принимает активное участие и усваивает новые знания и умения.

**Ключевые слова:** развивающая среда, индивидуальный подход, коррекционно-педагогический процесс, система EduPlay (Эдуплей).

Одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации обучения в коррекционно-педагогическом процессе у детей с ОВЗ, развития у них творческих способностей и создания благоприятного эмоционального фона, является использование ИКТ. Это позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок принимает активное участие в данной деятельности.

В данное время интерес детей к компьютеру огромен, и нужно направить его в полезное русло. И мы узкие специалисты стараемся использовать интерес и желание детей с ОВЗ для обучения. Об этом в свое время говорил и Джон Рескин: «Любой ребенок достоин того, чтобы получить

полноценное развитие, при котором бы происходило самораскрытие его уникальных способностей».

Система EduPlay является не просто специализированным программным обеспечением, а целостной системой обучения в коррекционном процессе. EduPlay содержит в своем составе, как уникальное программное решение, так и учебный материал (пазлы, разноцветные кубики, фигуры, блоки). Все это способствует полноценному когнитивному и социальному развитию детей, а так же учит их пониманию абстрактных понятий.

Разнообразные игры помогают дошкольникам приобретать и применять базовые знания, такие как: цвет, размер, геометрические фигуры, целое и часть, направления, овладение математическими понятиями. Каждая тема направлена на развитие различных групп навыков.

Широкие образовательные возможности системы, мультимедийная среда и различные виды деятельности способствуют развитию творческого мышления, умения решать проблемы, зрительной и слуховой памяти, понимания причинно-следственных связей, зрительно-моторной координации, чувства собственного достоинства, любопытства и многого другого.

Модульность системы EduPlay предоставляет большую гибкость обучения. Темы и виды деятельности полностью адаптированы к существующей учебной программе, систему можно легко настроить для определенного возраста, уровня обучения и умственного развития отдельного ребенка или группы детей.

Главная концепция системы EduPlay – перед тем, как перейти к работе на компьютере, педагог объясняет устно задание, то есть дети поначалу занимаются с дидактическими материалами и различными учебными предметами и только после этого переходят к работе на компьютере, чтобы закрепить полученные знания. Дети овладевают важными умениями, связанными с представлением о целом и его частях, развитием пространственной ориентацией, логического мышления и памяти. Задания тематического модуля «Природа в пазлах» выполняются с дидактическими материалами и обеспечивают возможность наиболее эффективного усвоения понятия целого и его частей.

Все задания математического модуля направлены на формирование элементарных математических представлений, развитие общих представлений о количестве, величине, форме, знакомстве с числом и цифрой, формирование умения сравнивать количество предметов.

В этом тематическом модуле дети знакомятся с базовыми математическими действиями, формируют осознание понятий «увеличить» и «уменьшить», совершенствуют вычислительные навыки в пределах 10. Все задания выполняются с помощью дидактических материалов, а именно деревянных блоков, отличающихся по цвету и количеству делений для определения количества. Игра «Сколько яблок упало», «Сосчитай цветы».

Задания строятся на знании детьми геометрических фигур. В этих заданиях дети учатся узнавать и определять геометрические фигуры, создавать разнообразные модели из этих фигур, видеть целое и его части, создавать картинки из геометрических фигур и называть геометрические фигуры.

Дошкольники с развитым интеллектом легче учатся, быстрее запоминают материал, более уверены в своих силах. По этой причине наибольшее внимание при организации образовательной деятельности с детьми ОВЗ уделяется тренировке и развитию внимания, памяти, мышления, воображения и речи. Все задания мультимедийной системы EduPlay направлены на интеллектуально-творческое развитие ребенка. Развивающее обучение способствует ускоренному созреванию мозга и совершенствованию его функций. Упражнения и игры в мультимедийной системе EduPlay направленные на счет и работу с числами – мощный фактор интеллектуального развития. Развивать логическое мышление целесообразнее всего в русле математического развития. И эту возможность нам дает мультимедийная система EduPlay, в играх «Логический домик», «Числа и цифры», «Ассоциации».

Строя работу с детьми с ОВЗ от простого к сложному предполагается постепенное возрастание трудностей в заданиях и играх. В.А. Сухомлинский говорил, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Также мультимедийная система EduPlay дает возможность учитывать индивидуальные и психофизиологические особенности детей.

Часто речевой дефект является весьма стойким и сочетается с различными нарушениями психической деятельности, поэтому использование системы EduPlay имеет большие возможности для развития речи дошкольников. Дидактический материал, картинки и видео вызывают у детей большой интерес.

На занятиях по данной системе у детей расширяется словарный запас, ведется работа над лексико-грамматическим строем и связной речью. Дети учатся словообразованию, словоизменению, составлению рассказа по картинке и серии картинок.

На индивидуальных занятиях в процессе автоматизации и дифференциации, поставленных звуков, использую игры с цветом. Нужный звук повторяется многократно, а дети получают удовольствие от работы с компьютером: игры «Бабочки и цветы», «Веселый художник».

Развитие грамматического строя речи: игра «Большой – маленький – огромный» (медведь – медвежонок – медвежище); игра «Посчитай» – согласование существительных с числительными: один заяц, два зайца,



три зайца, четыре зайца, пять зайцев и т. д.; игра «Кто где?», «Прятки» – учит детей использовать в речи предлоги; составлять распространенные предложения с предлогами); игры на ориентировку в пространстве (справа – слева, впереди – сзади), развивают умение различать направление «выше» и «ниже».

Игры с геометрическими фигурами помогают закрепить название форм, а также способствуют формированию слоговой структуры слова, так как дошкольникам с тяжелыми нарушениями речи нелегко произнести такие слова как «прямоугольный», «треугольный», «квадратный», «круглый».

Моделирование, а затем и проигрывание сказок позволяет создавать у детей радостное настроение. Ведь нередко дошкольники с ОВЗ отстающие в речевом развитии обладают личностными особенностями, которые осложняют их обучение и воспитание (капризность, робость, пассивность, обидчивость), а в такой игре дети раскрываются, у них активизируется речевое общение, совершенствуются познавательные процессы. В процессе рассказывания сказки у дошкольников возникает сосредоточенность, эмоциональный подъем, мыслительная активность, развивается фразовая и связная речь. В результате дошкольники с тяжелыми нарушениями речи учатся сравнивать, анализировать, классифицировать, обобщать.

Любая непосредственная образовательная деятельность, не связанная с движением, является нагрузкой на организм ребенка, так как для них характерна неустойчивость нервных процессов. Они быстро утомляются, снижается устойчивость внимания, у детей теряется интерес к деятельности, что, конечно, отрицательно влияет на ее эффективность. Очевидно, что работая с детьми мы, должны предупреждать возникновение утомления у дошколят. Поэтому проводятся физминутки, примерно через 10–15 минут после начала работы на мультимедийной системе EduPlay.

Динамические паузы, включающие в себя элементы гимнастики для глаз, проводим во время работы, длительностью 2–3 мин. Что благотворно влияет на восстановление умственной работоспособности, препятствуют нарастанию утомления, повышают эмоциональный уровень дошколят, снижают статические нагрузки.

Сравнительный анализ результатов мониторинга в начале и в конце учебного года показывает, что использование системы EduPlay в образовательном процессе способствует: развитию зрительно-моторной и пространственной ориентации; формированию соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений; развитию познавательной активности, самостоятельности, произвольности; помогает активизировать процессы восприятия, мышления, речи, воображения и памяти. Использование системы EduPlay вызывает у детей дошкольного возраста живой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем и как учебная.

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение компьютерной комплексной программы EduPlay помогает осуществлять дифференцированный подход к детям с ОВЗ в развитии их познавательных процессов. Дополняет традиционные формы работы. Расширяет возможности организации взаимодействия специалистов в коррекционном процессе. Позволяет сделать коррекционно-образовательную работу более эффективной и продуктивной.

### *Литература*

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – Москва–Воронеж, Изд-во Моск. псих.- пед. ин-та; Изд-во: НПО «Модэк», 2002.
2. Береславский Л., Береславская А. Современные игровые методики развития интеллекта. М. : Школьная Пресса, 2011.
3. Гончарова Е.Н., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. Вып. № 5.
4. Калинина Т.В. Управление ДОУ. Новые информационные технологии в дошкольном детстве. М. : Сфера, 2008.
5. Карисова Ж.М. Развивающие игры. Волгоград : Корифей, 2010.
6. Моторин В. Воспитательные возможности компьютерных игр // Дошкольное воспитание. 2000. № 11.
7. СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы».

*В.И. Лахмоткина*

## **СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ТЕХНИКИ РЕЧИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается система логопедической работы по совершенствованию техники речи. Раскрываются основные направления и содержание логопедической работы по формированию осанки, дыхания, дикции, голоса, даны рекомендации по выработке выразительности речи.

**Ключевые слова:** техника речи, осанка, дыхание, дикция, постановка голоса, орфоэпия, выразительность речи.

Одним из показателей готовности к осуществлению успешной профессиональной деятельности будущего педагога, в частности, учителя-логопеда, является состояние его собственной речи и голоса, так называемой техники речи. А.И. Савостьянов [6] отмечает, что под техникой речи понимают систему технологических приемов формирования правильной

осанки, оптимального для речи типа дыхания, звонкого голоса, четкой, внятной дикции, владения нормами орфоэпии, выразительности речи в целом.

Для учителя-логопеда правильная техника речи имеет особенное значение, поскольку одним из способов коррекции произношения, постановки голоса, устранения недостатков лексико-грамматического строя речи, недоразвития связной речи и т. д. у детей и взрослых является имитативный. В связи с этим одним из главных профессиональных качеств логопеда как узкого специалиста в области коррекции голосо-речевых расстройств и является способность четко произносить все звуки речи, владеть чистым, звучным голосом, интонационно оформленной речью.

Следует отметить, что, пожалуй, предмет техники речи является из всех практических дисциплин, которыми будущему учителю-логопеду предстоит овладеть в педагогическом вузе, одним из наиболее трудных. Это связано с тем, что в речи студентов встречается много произносительных, дикционных и орфоэпических ошибок. Существует несколько причин, которые обуславливают необходимость проведения специальных занятий по совершенствованию техники речи обучающихся. Наша многолетняя практика показывает, что в последние года отмечается рост количества отклонений в строении артикуляционного аппарата, обуславливающих неразборчивость речи. Невнятность, нечеткость речи, затрудняющие понимание не только отдельных слов, но и общий смысл высказывания, являются следствием плохой артикуляции.

У многих студентов, как справедливо отмечает А.И. Савостьянов [6], наблюдаются диалектизмы, то есть несоответствие качества произношения звуков литературным нормам. Ученый подчеркивает, что самым распространенным недостатком дикции и является именно диалектное произношение. Для логопеда недопустима нечеткость произношения, стилистические ошибки, невнятная речь в целом, поэтому необходимо проведение упорной, ежедневной, систематической работы по преодолению названных недостатков речи.

Практические занятия по совершенствованию речи и голосовой функции предполагают проведение работы по следующим направлениям: выработка осанки, нормализация мышечного тонуса тела; совершенствование физиологического и речевого дыхания; работа над дикцией; совершенствование голосовой функции, постановка голоса; овладение нормами орфоэпии, выразительностью речи. Специальные упражнения по разработанной программе проводятся как под руководством преподавателя, так и в условиях самостоятельной тренировки.

Для выработки правильной осанки мы рекомендуем использовать систему занятий, предложенную педагогами Театрального института имени Б. Щукина, доцентами кафедры сценической речи А.И. Бруссер,

М.П. Оссовской. Ученые подчеркивают, что правильная осанка создает благоприятные условия для работы органов дыхания и голосообразования. Под хорошей осанкой они понимают такое положение тела в покое и движении, при котором голова держится прямо, плечи слегка опущены и отведены назад, спина прямая, грудь немного выступает вперед, низ живота подтянут. Необходимо добиться, чтобы в таком положении человек мог держаться всегда без напряжения, легко, свободно и непринужденно. Применяемые нами «Аудиовидео уроки по технике речи» указанных авторов существенно повышают качество проводимых практических занятий [1].

Для обеспечения правильной речи огромное значение имеет состояние дыхательной функции человека. Физиологическое дыхание обеспечивает потребности организма в кислороде и в норме характеризуется как глубокое, ритмичное, оптимальным типом считается грудобрюшное, или диафрагмально-реберное.

Помимо биологической функции газообмена, дыхание выполняет и голосообразующую функцию. Правильное дыхание – это основа техники речи и, безусловно, основа здоровья человека. По сравнению с физиологическим речевое дыхание имеет свой специфический механизм: во время устной речи диафрагма все время сокращается, количество сокращений подчиняется внутреннеречевому программированию, лексико-грамматическому, интонационному характеру высказывания. Необходимо стремиться к достижению такого совершенствования дыхания, которое бы способствовало четкому произнесению звуков, слов и фраз, обеспечивало интонационную выразительность высказывания. С этой целью мы применяем в своей практике известные в научной литературе статические и динамические дыхательные упражнения, «Аудиовидео уроки по технике речи» [1], а также видеокурс «Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой» [2].

Следующей составляющей техники речи является дикция, под которой понимают четкую артикуляцию звуков речи. Артикуляция звуков осуществляется при помощи языка, губ, челюстей, твердого и мягкого неба, альвеол. Артикуляция состоит в том, что перечисленные органы образуют щели или смычки, возникающие при приближении или прикосновении языка к небу, альвеолам, зубам, а также при сжатии губ или прижатии их к зубам.

К подвижным органам артикуляции относятся губы, нижняя челюсть, мягкое небо, остальные – к неподвижным. Язык является самым подвижным и одним из главных органов артикуляции, он состоит из сложно переплетенной системы мышц, обеспечивающих возможность изменять форму, положение и степень напряжения языка. От подвижности языка зависит качество произнесения всех гласных и практически всех согласных звуков русского языка. Поэтому формирование четкой дикции всегда

начинается с мышечной тренировки – артикуляционной гимнастики, позволяющей сознательно управлять нужными группами мышц. После отработки четкости действий подвижных органов артикуляции посредством применения артикуляционной гимнастики необходимо проводить специальные занятия по формированию навыков правильного произношения изолированных гласных и согласных звуков и их сочетаний. С этой целью мы рекомендуем использовать звуковые разминки и упражнения по автоматизации звуков, слогов, предложений, чистоговорок и скороговорок, предложенные Л.М. Козыревой [3].

Постановка речевого голоса подразумевает совершенствование природных возможностей человека посредством применения фонетического метода, который позволяет найти оптимальное направление звука голоса для достижения полноценной фонации. Мы опираемся в своей работе на программу специальных занятий, разработанную И.А. Михалевской и Е.В. Лавровой [4; 5]. По мнению авторов, важно достичь такого способа подачи голоса, при котором при малых затратах энергии голосовых складок был бы хороший акустический эффект.

Постановка голоса включает следующие направления: определение рабочего диапазона голоса, правильное использование резонаторных полостей, развитие тонового диапазона. Голосовые упражнения отрабатываются на мягкой атаке, которая обеспечивает плавное начало звука, его наилучший тембр, а также интонационную точность. Следует помнить, что обучающиеся могут овладеть навыками правильного голосоведения только при условии выполнения ежедневных, многократных, целенаправленных голосовых тренировок.

С дикцией органически связана орфоэпия, поскольку устная речь требует не только четкого произношения, которое достигается хорошей дикцией, но и правильно звучащей речи, соответствующей нормам современного русского литературного языка. Под орфоэпией понимают, с одной стороны, раздел языкознания, изучающий нормы произношения, а с другой стороны, совокупность произносительных норм языка, обеспечивающую сохранение единообразия произносительных норм языка.

В свою очередь, под нормами языка понимают определенные правила произношения, способствующие адекватному пониманию друг друга собеседниками в процессе общения. В связи с этим становится абсолютно естественным стремление людей овладеть в процессе становления речи теми нормами произношения, которые установлены в конкретном литературном языке.

В русском языке имеется целый свод специфических правил произношения безударных гласных звуков в зависимости от их позиции в составе

слова (известно, что только ударные гласные в русском языке произносятся в полном соответствии с фонетической нормой). Для совершенствования техники речи студентов на практических занятиях по этому разделу и формированию интонационной стороны речи нами используются рекомендации, сформулированные А.И. Савостьяновым, Е.Е. Шевцовой, Л.В. Забродиной [6; 7].

Итак, система логопедической работы по совершенствованию техники речи включает специальные занятия по формированию правильной осанки, овладению навыками диафрагмального (косто-абдоминального) дыхания, овладению четкой дикцией, по постановке речевого голоса, по овладению орфоэпическим произношением и навыками выразительной устной и письменной речи (чтения).

Важнейшей особенностью профессии логопеда является ее принадлежность к профессиям повышенной речевой ответственности. Неукоснительное соблюдение норм языка, четкая дикция, звучный голос, богатство модуляций голоса, выразительность речи становятся необходимым условием и показателем профессиональной компетентности учителя-логопеда. Специфика деятельности логопеда заключается в том, что его речь является инструментом коррекционного воздействия, качество которого во многом определяет эффективность коррекционной работы.

### *Литература*

1. Бруссер А.М., Оссовская М.П. Аудиовидео уроки по технике речи. Часть 1. - М.: «ИПЦ Маска», 2007.
2. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. Видеокурс. - Издательство «Метафора», 2006.
3. Козырева Л.М. Логопедическое пособие. Звуковые разминки и упражнения для совершенствования навыков техники чтения. - М., Издательская Школа, 2000. - 144 с.
4. Лаврова Е.В., Михалевская И.А. Значение постановки речевого голоса в профилактике возникновения голосовых расстройств: сборник научных трудов. II Конгресс Российской общественной академии голоса «Голос: междисциплинарные проблемы. Теория и практика». - М. : Граница, 2009. - С. 87-93.
5. Лаврова Е.В. Основы фонопедии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: В. Секачев, 2014. – 182 с.
6. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М.: Владос, 2012. – 144 с. – (Педагогическая мастерская).
7. Шевцова Е.Е. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 222 с. – (Высшая школа).



## О БИОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЕ НАСЕЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКИХ КАТАСТРОФ

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности формирования знаний по имеющимся и новым факторам биологического риска. Рассмотрена проблема ущерба, безопасности и биобезопасности на личном, коллективном, национальном и международном уровнях. Описано содержание и приёмы спасения и самоспасения в условиях возникновения опасностей биологического характера.

**Ключевые слова:** биобезопасность, биотерроризм, биодиверсия, птичий грипп, атипичная пневмония, кишечные инфекции, туберкулёз, ВИЧ, малярия, коронавирус, штаммы – альфа, дельта, омикрон, безопасность, очаг, обстановка, чума, холера, оспа, прион, протеин, обсервация, пандемия, ликвидация, изоляция, санобработка, спецобработка, токсины.

Говоря о биологической безопасности, мы предупреждаем опасности, вооружаем знаниями о них, тем самым акцентируем информацию об опасностях, охране здоровья и трудно различном враге болезнетворных микробах, вирусах и вызываемых ими инфекционных заболеваниях. Некоторые из них могут выживать и предоставлять опасность даже через годы, например, микроорганизмы, вызывающие брюшной тиф, холеру. Они бесконечно долго сохраняют свою опасность в почве, воде и в других составляющих среды обитания.

Атмосферные осадки – дождь, снег, град, попадая на загрязнённую почву, переносят микроорганизмы из верхних слоёв земли в нижние и заражают грунтовые воды, которые потом через реки и водоёмы поступают к человеку по соответствующим системам водоснабжения в качестве не совсем пригодной к употреблению питьевой воды. Исследования показали, что около 80 % заболеваний на Земле возникают, таким образом, из-за плохой питьевой воды и неисправных систем водоснабжения. Так заражаются тифом, дизентерией и холерой. Даже во время детских игр в песочнице может произойти заражение ботулизмом, газовой гангреной или тифом [1].

Известно, что в мире ежегодно безвозвратные потери составляют от 51 и более млн человек, из которых от 16 до 26 млн – потери инфекционного и паразитарного характера. К имеющимся и отмеченным выше природным факторам биологического риска в последнее время добавились относительно новые – биотерроризм и биодиверсии. Проблему «биобезопасность» можно рассматривать на некоторых уровнях: гражданская

безопасность; коллективная безопасность; национальная безопасность; международная и личная безопасность. Конкретную личность и любого гражданина нашей страны волнует биобезопасность человека и его семьи. Ущерб здоровью человека на этом уровне может нанести:

- заражение славянского этноса патогенами особо опасных инфекции с использованием всевозможных насекомых, грызунов, паразитов и перелётных птиц;

- возникновение массовых вспышек туберкулёза, заканчивающихся быстрым летальным исходом;

- заражение штаммами практически неизлечимых болезней генерируемых биоцентрами США с территорий стран ближнего зарубежья и Украины в частности;

- заражение инфекционной болезнью в медицинском учреждении, при медицинских манипуляциях и, в том числе, при вакцинации;

- заражение во время отдыха или работы – в офисах (болезнь легионеров, почтовый биотерроризм), поездках и самолётах, на судах – при путешествиях морским транспортом (птичий грипп, атипичная пневмония и другие экзотические инфекционные болезни);

- заражение в местах массового отдыха и экзотического туризма на курортах (кишечные инфекции, ВИЧ, туберкулёз, малярия, заболевания, передающиеся трансмиссивным путем и так далее);

- заражение людей в любой точке земного шара коронавирусом (COVID-19 и его мутации в виде штаммов: альфа, дельта, омикрон).

С коронавирусами люди сталкивались и раньше, но таких летальных последствий никогда ещё не было. В настоящее время все 7 млрд жителей планеты Земля оказались заложниками нового, очень и очень опасного и изменчивого вируса. Почему же этот ранее неизвестный вирус вдруг оказался смертельным, способным за несколько дней пленить человека и лишить его возможности дальше осуществлять свою жизнедеятельность.

Вместе с тем нам теперь известно, что коронавирусы стали известны человечеству совсем недавно – с 1960 годов XX столетия, но по большей части их обнаруживали только у животных. Правда в новом столетии они дважды становились причинами эпидемических катастроф, например, атипичная пневмония в 2002 году и ближневосточный респираторный синдром в 2013 году как раз вызывались коронавирусами, хотя это слово тогда звучало совсем редко.

Нынешняя эпидемия вызвана вирусом SARS-CoV-2. Это официальное научное название, которое является аббревиатурой для английских слов "Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2", или в переводе «коронавирус, вызывающий тяжёлый острый респираторный синдром, тип 2».

В дальнейшем мы будем называть его для простоты – коронавирусом. Заболевание, причиной которого он является, тоже получило особое название, которое вы постоянно видите в периодической печати, статьях, средствах массовой информации на соответствующих телеканалах, – "COVID-19" (коронавирусная инфекция 2019 г.). В научной литературе используется только латиница, но в популярной допустимо русское название «КОВИД-19» или просто «КОВИД».

Уже достоверно известно, что первый новый коронавирус и вызываемые им заболевания были обнаружены в декабре 2019 года в китайском городе Ухань. До сих пор неизвестно, как конкретно он попал к людям, ведь до этого такой вирус встречался только у летучих мышей. Сейчас эпидемиологи разбираются с путями, которыми он мог перенестись от животных к человеку. Однако генетики уже доказали, что его происхождение однозначно природное, воспроизвести технологически такую структуру вируса, даже в самой современной лаборатории, невозможно, природа намного более изобретательна. А вот человеческая беспечность и безалаберность границы не знает. И в связи с этим мы все больше нарушаем естественную среду обитания животных, а потому риски столкновения с новыми инфекциями становятся всё серьёзнее и с более фатальными последствиями. Скорее всего, именно так – от летучих мышей, обитающих в пещерах недалеко от Уханя, через какого-то (пока неустановленного точно) посредника – новый коронавирус попал к людям.

В новом для себя организме вирус начал приспосабливаться, постоянно мутируя. Кстати, вирусы ОРЗ тоже относятся к коронавирусам, но «живут» с нами так долго, что мы взаимно приспособились друг другу. Как предполагают учёные: рано или поздно так же случилось бы с новым вирусом. Пока же он для нас очень жесток и опасен, мы не привыкли к нему, у нас нет адекватной иммунной реакции, а вирус тоже не адаптировался, не «умеет» сдерживать свою агрессивность и смертность.

Особо опасным сделал этот вирус и вызываемую им болезнь. Из-за того факта, что сейчас мы живём в мире, где расстояния не играют толком роли, любой вирус, риккетсии или бактерии могут распространяться по планете с огромной скоростью. Чуме или оспе, куда более смертоносным заболеваниям, требовались годы и десятилетия, чтобы захватить огромные территории. Этот коронавирус, как пожар, распространился по Земле буквально за 2–3 месяца. Сейчас практически не осталось мест, где не были бы обнаружены случаи инфицирования. Только несколько маленьких островов Океании, где были быстро приняты противоэпидемиологические карантинные меры, остались неохваченными пандемией.

Как и любой вирус, новый коронавирус быстро мутирует, что еще больше усугубляет ситуацию. Новые его штаммы распространяются ещё

быстрее, вызывают ещё более тяжёлые симптомы. Сейчас на слуху новые вариации вируса, появившиеся в Индии, Великобритании и ЮАР. Последние два считаются более агрессивными и заразными, но пока нет достоверных сведений о том, насколько они опасны в плане смертности. Однако уже известно, что штамм из туманного Альбиона более вирулентен и агрессивен, а штамм омикрон из ЮАР, имея высокую контагиозность, способен уже в настоящее время масштабировать и вовлекать ежедневно в пандемийный процесс не десятки, а сотни тысяч инфицированных во всём мире. Не факт, что ближайшее время не появятся другие мутации, которым будут соответствовать новые риски и новые массовые вспышки заражённых людей.

При этом следует помнить, что массовые вспышки и эпидемии начинаются всегда с единичных случаев. Роль вакцинации здесь нельзя переоценивать. Из элементов личной безопасности складывается и кумулируется коллективная, национальная и даже международная безопасность. Такая безопасность формируется везде и особенно при организации туризма, сельскохозяйственном или промышленном освоении территорий природных очагов опасных инфекций. Такие очаги в 2016 году, вследствие температурных аномалий, поразили территории ряда районов на севере России. Для восстановления этих районов и создание соответствующих условий по биобезопасности, на север страны были направлены специальные подразделения радиационной, химической и биологической защиты наших Вооружённых сил.

Биобезопасность – это не только проблема противодействия созданию и распространению биологического оружия, но и создание безопасных условий для работы в биологически опасных исследовательских центрах и на биотехнологических производствах. Биологически опасными, и не только для работников, являются мясокомбинаты, молочные комбинаты, предприятия, готовящие пищу для школьников, птицефабрики, сельскохозяйственные производства. В качестве примеров приведем значительные вспышки гепатита А, связанные с заражением фекально-оральным путем, массовые пищевые отравления среди отдельных категорий людей при несоблюдении ими санитарных норм, или сельскохозяйственные вспышки геморрагических лихорадок с аэрогенным заражением (пыль, фекалии грызунов), туляремию среди дачников и другие инфекционные катастрофы. Такие катастрофы, являясь крупномасштабными нарушениями экологического равновесия, часто порождают серьезные медицинские последствия. Это жертвы среди людей и травмы разной степени тяжести, увеличения заболеваемости населения, ухудшение эпидемического статуса и эпидемической обстановки.

На формирование и изменение эпидемической и санитарно-гигиенической обстановки при соответствующих чрезвычайных ситуациях оказывают влияние:

- резкое изменение экологических условий (увеличение миграции населения и животных, чрезмерное размножение грызунов, насекомых и других переносчиков возбудителей болезней, нарушение экологического равновесия в природных очагах заболевания);
- снижение устойчивости людей к инфекционным заболеваниям;
- ухудшение условий размещения людей (полевые условия, скученность, загрязнение воды, продуктов и окружающей среды);
- выход из строя санитарно-эпидемиологических учреждений (лабораторий, стационаров, имеющих запасы лечебно-профилактических средств);
- панические слухи о положении дел в районах бедствия, что затрудняет проведение в очагах поражения противоэпидемических мероприятий.

Из-за наличия в очагах поражения большого количества не убранных трупов, отсутствия или загрязнения воды, температуры воздуха порядка 30–40°, возникают крайне благоприятные условия для размножения микроорганизмов. Скопление беженцев, антисанитарные условия жизни еще более усугубляют последствия, что и приводит к возникновению особо опасных заболеваний. Особо опасными заразными (контагиозными) заболеваниями в таких очагах являются чума, холера, оспа, которые и передаются при малейшем контакте с больными.

В случае появления очага заражения необходимо вводить на территории режим карантина или обсервации, выполнять профилактические и санитарно-гигиенические мероприятия. Болезнетворные микроорганизмы в зависимости от строения, биологических свойств и размеров делятся на: бактерии, риккетсии, вирусы, грибки, прионы, паразитарные организмы. Прион представляет собой безвредный клеточный протеин, который в определенных условиях, способен изменить свою структуру, и превратиться в опасное для организма вещество. Прионы могут вызывать заболевания мозга у людей и животных («коровье бешенство», слабоумие или смерть людей). По размерам прионы меньше вирусов – это клетки организма и иммунная система на них не реагирует. Микробные токсины обладают крайне высокой опасностью, вызывая тяжелые или смертельные поражения.

Процессу развития эпидемии можно способствовать умышленно. Этот вопрос является темой разработки биологического оружия. Известно, что в конце средневековья чума выкосила 100 млн человек. В наши дни эта болезнь стала излечимой, но природа агрессивности микроба чумы до сих пор не разгадана. Воздействовать на течение эпидемии чумы можно заражением животных, растений, воды и воздуха. Даже устойчивый к современным лекарствам вирус обыкновенного гриппа убивает людей напалма.

Следовательно, бактериологическое оружие несравненно дешевле любого другого, и его производство легко замаскировать. Например, к двум американским штаммам туляремии была добавлена устойчивость к антибиотикам, и они стали «боевыми»: если смертность от обычной туляремии не превышала 10 %, то эти штаммы давали летальность более 90 %. В 70-е годы многие связывали «болезнь легионеров» с её искусственным происхождением. Впервые она была выявлена среди участников слёта ветеранов вооруженных сил США («американские легионеры») в 1976 году. Тогда погибло 30 человек от лёгочной инфекции (кашель, гриппозное состояние, головная боль, острейшая форма пневмонии). Установлено, что бактерии этой болезни «селятся» в мельчайших капельках воды (конденсата) при температуре 35–37 градусов, а основные места их размножения – системы кондиционирования, воздуховоды разного рода укрытий и убежищ при их недостаточном проветривании территории отстойников ТЭЦ.

Территорию, на которой наблюдается резкое ухудшение эпидемиологической обстановки, называют очагом бактериологического поражения. Размеры очага биологического поражения зависят от видов и способов распространения возбудителей заболеваний, метеоусловий, рельефа местности, быстроты установления вида возбудителя и проведения противоэпидемических мероприятий. Границы очага биологического поражения определяются на основе данных лабораторных исследований проб выявленных больных, анализа распространения заболевания и маршрутов миграции людей. Любой очаг биологического поражения и особенно контактный с особо опасными инфекциями необходимо немедленно ликвидировать.

Ликвидации очага биологического поражения включает в себя:

- введение бактериологической неспецифической разведки и выявление возбудителя;
- установление режима карантина или обсервации (в виде наблюдения);
- санитарную экспертизу, контроль зараженности продовольствия, воды, фуража и их обеззараживание;
- проведение лечебно-эвакуационных, карантинных или противоэпидемических, санитарно-гигиенических и разъяснительных мероприятий.

Карантин – это строгая изоляция района возникновения особо опасных эпидемических заболеваний и их последующая ликвидация. Для своевременного предупреждения распространения эпидемических заболеваний, кроме карантина, организуется проведение мероприятий, связанных с обсервацией. При обсервации осуществляется медицинское наблюдение за населением, находящимся или бывшим в очаге или зоне заражения. Вокруг зоны заражения устанавливается зона обсервации.

В очаге бактериологического поражения и в зонах обсервации предусматривается проведение ряда мероприятий и, прежде всего:

- проведение предохранительных прививок;
- установление режима работы предприятий торговли и общественного питания, исключающего возможность заноса инфекций;
- запрет вывоза из очага бактериологического поражения любого имущества;
- выявление больных или подозреваемых на заболевание;
- изоляция, лечение, санобработка персонала и населения, специальная обработка одежды, помещений и местности.

Карантин и обсервация снимаются после истечения срока инкубационного (скрытого) периода заболевания и проведения заключительной специальной обработки в очаге поражения.

Вся изложенная выше информация является актуальной практически для всех районов и муниципалитетов Краснодарского края, так как несоблюдение правил и норм эпидемиологической безопасности всегда сопровождается наложением на данные районы, являющиеся очага биологического поражения (ОчБП) ограничительных мер в виде обсервации, карантина и других мер пандемийного характера.

Вот уже два года и три месяца студенты, преподаватели и сотрудники университета, как и все жители Кубани, вместе с остальным миром живут, работают, учат и учатся в условиях серьезных ограничений пандемийного характера, связанных с коронавирусной инфекцией. Вызываемая ею болезнь у многих протекает легко, но для огромного числа людей оказалось тяжелым заболеванием, часто угрожающим жизни, и как результат, сотни тысяч из них не сумели спастись и восстановить своё здоровье.

За истёкший период ограничительных мер, мы много узнали о вирусе и его штаммах, сумели расшифровать и смоделировать их строение и даже в рекордные сроки разработали различные виды вакцин, как для взрослого населения, так и для детей, которые уже сейчас успешно применяются и повышают устойчивость жителей Кубани и России к данному виду инфекционных заболеваний. Полного окончания пандемии ещё не видно, но мы должны сделать всё, проявлять дисциплину, характер, силу и волю, знания и умения, чтобы свести её последствия для себя и близких к минимуму, то есть фактически осуществить самоспасение. «Спасись сам, – говорили древние, – и вокруг тебя спасутся тысячи».

### *Литература*

1. Арушанян Ж. А., Мальцев А. Г. Безопасность жизнедеятельности, действия учителя при авариях, катастрофах и стихийных бедствиях. Армавир: АФГБОУ ККИДПО, 2013. 86 с.



2. Айзман Р. И., Кривошеков С. Г., Омельченко И. В. Основы безопасности жизнедеятельности и первой медицинской помощи. М: Академия, 2004. 134 с.

3. Краснова Л. А. Содержание образования: традиции и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). 35-44 с.

*Е.А. Мягкова, Г.Г. Ярошенко*

## **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье описывается опыт воспитателей группы компенсирующей направленности (для детей с тяжёлыми нарушениями речи) по созданию условий для формирования у детей начал экологической культуры, осознанного и бережного отношения к природе, желания помогать и оберегать природу.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи, ограниченные возможности здоровья, экологическое воспитание, проектная деятельность.

Умение говорить правильно и красиво имеет большое значение для полноценного развития личности человека. В настоящее время в дошкольных учреждениях становится все больше детей с речевыми нарушениями. Реализуя приоритетные направления федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования нам, как представителям современной педагогики, приходится постоянно искать пути совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей.

Благодаря внедрению в образовательный процесс современных технологий обучения дети с ограниченными возможностями здоровья имеют шанс приобрести необходимые умения и навыки для дальнейшей жизни и успешной адаптации в обществе, повысить уровень мотивации к обучению.

Действенным средством повышения учебной мотивации для детей с ОВЗ является творческое проектирование, а также научно-исследовательская деятельность. Это позволяет развивать познавательный интерес, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой исследовательского проекта, развивать критическое мышление.

Работая над экологическим воспитанием дошкольников, ставим перед собой цель: воспитание основ экологической культуры личности, а именно формирование начал экологической культуры, практического и духовного опыта взаимодействия человека с природой, который обеспечит его выживание и развитие; достижение оптимального уровня познавательного, художественно-эстетического развития через созданную систему социального партнерства МАДОУ – родители – сотрудники ДОО.

Основное содержание работы:

В МАДОУ 221 системное использование технологии проектной деятельности осуществлялся по следующим этапам:

- образовательная деятельность с включением проблемных ситуаций детского экспериментирования и т. д.;
- комплексные тематические виды образовательной деятельности;
- интеграция (взаимопроникновение разделов программы друг в друга);
- системное использование метода проектов.

Метод проектов нами используется в работе с детьми, начиная с младшего дошкольного возраста. Он позволяет определить задачи обучения, сформировать предпосылки учебных и исследовательских умений и навыков в соответствии с основными линиями развития.

Именно проектная деятельность помогает нам связать процесс обучения и воспитания с реальными событиями из жизни ребёнка, а также заинтересовать его, увлечь в эту деятельность. Она позволяет объединить педагогов, детей, родителей, научить работать в коллективе, сотрудничать, планировать свою работу. Каждый ребёнок проявляет себя, имеет возможность почувствовать себя нужным, а значит, у него появляется уверенность в своих силах.

Мы строим коррекционно-образовательный процесс таким образом, при котором наши воспитанники приобретают знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности *в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов, имеющих не только познавательную, но и прагматичную ценность.*

В нашем детском саду обеспечиваются благоприятные условия для воспитания гуманного отношения к природе с учетом возрастных особенностей дошкольников, к которым относятся впечатлительность и эмоциональная отзывчивость, через сострадание, сопереживание, которые помогают ребенку почувствовать чужую боль как свою собственную, благодаря чему достигаются высокие результаты в социально-нравственном развитии детей.

В работе с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи, взаимодействие строю на выполнении следующих условий:

- региональность – опора на объекты ближайшего окружения, учет календарных, памятных дат, природных условий, социальных особенностей региона;

- интегративность – определяется взаимосвязью и взаимопроникновением разных видов деятельности;

- непрерывность, постепенное усложнение материала – от самого простого до заключительного, максимально сложного задания;

- учет возрастных особенностей детей, их интересов подразумевает творческое взаимодействие взрослого и ребенка при решении заданной темы без каких-либо определенных и обязательных ограничений, поощряется оригинальный подход к работе;

- индивидуальный подход к каждому ребенку – предполагает гибкое применение содержания и методов эмоционально-творческого развития детей в зависимости от психофизиологических особенностей каждого ребёнка;

- гуманность – обеспечивает, с одной стороны, обязательное получение ребёнком во взаимодействии с культурной средой продукта, характеризующегося творческими элементами: воображение, фантазия, «открытие», озарение и др., полезность, новизна; а с другой – создающий условия для проявления разнохарактерных отношений (дружеских, гуманных, деловых, партнёрских, сотрудничества, сотворчества и др.).

Основными видами контроля являются: наблюдение, показ действий, промежуточный и итоговый мониторинг.

Результаты, достигнутые к настоящему времени:

- Развитие коммуникативной культуры воспитанников с ОВЗ, их успешная социализация среди сверстников.

- Формирование у дошкольников основные представления и понятия о живой и неживой природе.

- Осознание ребёнком собственного «Я» как части природы.

- Вовлечение детей в разнообразные виды деятельности в природе и по её охране.

- Формирование навыков экологически грамотного, нравственного поведения в природе.

- Обеспечение непрерывности экологического образования в системе: ДОО – семья.

- Воспитание любви и бережного отношения ко всему живому.

Социальная значимость работы состоит в том, что правильные представления о природе, полученные в детстве, создают прочную основу для дальнейшего его познания, воспитание любви и бережного к ней отношения. Задача взрослых – развивать и направлять интерес, учить детей наблюдать явления природы, воспитывать деятельную любовь к ней, умение заботиться о растениях и животных и нетерпимо относиться к бессмысленной порче растений и уничтожению животных.

Особое значение для развития личности дошкольника имеет усвоение им представлений о взаимосвязи природы и человека. Овладение способами практического взаимодействия с окружающей средой обеспечивает становление мировидения ребенка, его личностный рост. Именно поэтому так важно научить детей с детства заботиться об окружающем их мире.

В процессе проектной деятельности успешно решаются специальные задачи коррекционно-развивающего процесса, дети получают коррекцию, профилактику возникновения вторичных нарушений и всесторонне развитие личности.

### *Литература*

1. Короткова Н. Познавательльно-исследовательская деятельность старших дошкольников // Ребенок в детском саду. 2013. – № 5.
2. Киселёва Л.С., Данилина Т.А. и др. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ. – М.: 2016.
3. Юдина Я.Л., Захарова И.С. Сборник логопедических упражнений. М.: ВАКО, 2011.

*М.С. Орлова*

## **НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – ОПЫТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье раскрываются актуальные проблемы нравственно-патриотического воспитания в работе с детьми дошкольного возраста. Автор презентует собственный опыт педагогической деятельности и его содержание. Приведены примеры конкретных видов и форм организации нравственно-патриотического воспитания в условиях ДОО и семьи.

**Ключевые понятия:** дети дошкольного возраста, воспитание, развитие, нравственно-патриотическое воспитание, семейное воспитание.

На сегодняшний день приоритетной позицией российской системы образования является историческое и нравственно-патриотическое развитие подрастающего поколения.

Свое основное образование я получила на историческом факультете ГОУ ВПО «АГПУ» в 2007 году, благодаря знаниям, которые мне дали лучшие педагоги высшей школы, я испытываю особое чувство ценности и важности нравственного, патриотического и исторического образования.

Мне близка актуальная проблема патриотического воспитания в современных образовательных условиях в связи с тем, что у подрастающего поколения преобладают материальные ценности, а это негативно влияет

на формирование, укрепление духовных и нравственных ценностей, которые как раз и возвращают чувства патриотизма в наших детях. Данная проблема и подтолкнула к выбору целевого направления работы с детьми дошкольного возраста по нравственно-патриотическому воспитанию.

В своей работе я начинала с себя.

Патриотическое воспитание начинается с любви к родному дому, семье, малой родине – городу, своей стране, национальным традициям и др. Патриотическое воспитание ребенка – основа формирования будущего гражданина.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования направлен на объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей. Данные ценности формируются в результате целенаправленной, систематической работы с ребенком.

Согласно ФГОС ДО развитие личности, мотивации и способностей детей должно происходить в различных видах деятельности и охватывать следующие образовательные области: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие.

31 июля 2020 года были внесены важные изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», которые остро касаются вопросов воспитания обучающихся.

А именно, пункт 2 теперь говорит нам, что воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде.

Эти изменения стали отправной точкой для определения направления моей педагогической деятельности на ближайшие годы.

«Патриотизм есть любовь ко благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях» (Н.М. Карамзин).

Патриотизм все сильнее осознается народом нашего государства, как защита национальных интересов, наведение порядка, осуществление социальной справедливости, как согласие на поддержку усилий власти по укреплению правовых основ общества, открытие возможности для позитивной и конструктивной реализации традиционных ценностей

в рамках полученной свободы. В условиях поиска духовных ориентиров патриотизм способен стать национальной идеей, которая превратится в материальную силу, если она будет освоена населением и для многих станет внутренним убеждением и установкой. Он может сплотить общество, раскрыть многим людям смысл их жизнедеятельности, поднять наше понимание и ответственность за рамки корпоративности, социально-классовых и национально-этнических различий. Благодаря целенаправленно организованному патриотическому воспитанию дети дошкольного возраста:

- осознают свое место и роль в современном мире;
- поймут нормативность и ценностное содержание таких понятий-символов как Родина, Отечество, Отчизна, Державность, государственность и их роль в консолидации страны;
- осознают, что постижение смысла названных понятий выступает как способ защиты российской самобытности;
- определяют традиционные и современные символы своей национальной идентичности.

Изменения, происходящие в дошкольном образовании, требуют от педагога новых форм организации педагогического процесса в ДОО. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского именно в совместной деятельности формируются все специфический человеческие психические процессы.

Одна из самых привлекательных и результативных форм взаимодействия дошкольников и взрослых – проектная деятельность, представляющая собой особый тип взаимодействия ребенка и взрослого: она позволяет включать детей, родителей и педагогов в жизнь детского сада, дает им возможность быть полноправными участниками совместной жизни.

Так, в целях создания условий для самоопределения и социализации обучающихся воспитанников на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, в МБДОУ № 26 города Армавир Краснодарского края, разработан поисково-исследовательский проект «Мы помним, чтим, гордимся».

Поэтапно было разработано содержание проекта, составлен план работы; подобраны информация и материалы для реализации проектных мероприятий (иллюстрации, электронные презентации, художественная литература, аудиозаписи, видеозаписи).

Подбирали материалы для продуктивной деятельности, рассматривали с воспитанниками иллюстрации на тему «Блокадный Ленинград», «Дети на войне», «Время войны».

Проводилась подготовительная и разъяснительная работа с родителями, на тему совместного изучения истории семьи.

Проводились беседы о героях Великой отечественной войны, о собственных дедушках и бабушках, участниках войны (рис. 1).

Организовали самостоятельное и семейное, совместно с родителями рисование на военную тематику (рис. 2).



**Рис. 1 – Беседа героев Великой Отечественной войны**



**Рис. 2 – Самостоятельное и семейное рисование на военную тематику**

Собирали фотографии и истории участников ВОВ семей воспитанников детского сада для создания совместной Книги памяти МБДОУ № 26 (рис. 3).



**Рис. 3 – Книга Памяти МБДОУ № 26**



Основным этапом стала непрерывная образовательная деятельность, с использованием ИКТ «Помним, гордимся, наследуем!»; просмотр видеофильма «Город Армавир в годы Великой Отечественной войны»; просмотр иллюстраций, фотографий в познавательных энциклопедиях «9 Мая – День Победы!».

С помощью этого этапа мы реализовали основную цель: воспитывать у детей уважение и чувство благодарности ко всем, кто защищал Родину, на основе конкретных исторических фактов, доступных детям и вызывающих у них эмоциональные переживания (рис. 4).



**Рис. 4 – Тематические встречи**

В результате проделанной работы дети получили новые знания о Великой Отечественной войне, узнали имена героев Великой Отечественной войны, исторических событий повлиявших на ход войны и судьбу нашего народа, приняли участие в создании «Книги памяти».

Педагоги подобрали методическую и детскую литературу:

1.	Затулина Г.Я. Россия – Родина моя. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников. Методические рекомендации. – М. : Центр педагогического образования, 2016. – 80 с.
2.	Кондрыконская Л.А. Занятия по патриотическому воспитанию в ДОУ. – М. : ТЦ «Сфера», 2011. – 160 с. (Серия «Вместе с детьми»)
3.	Малова В.В. Конспекты занятий по духовно-нравственному воспитанию дошкольников на материале русской народной культуры / В.В. Малова. – М. : Владос, 2013. – 351 с. (Пособие для педагогов дошкольных учреждений)

4.	Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников / под ред. Н.В. Микляевой. – М. : ТЦ «Сфера», 2013. – 144 с. (Конструктор образовательной программы)
5.	Приобщение старших дошкольников к традициям родного края: программа, конспекты занятий / авт.-сост. Л.О. Тимофеева [и др]. – Волгоград : Учитель, 2016. – 173 с.
6.	Кавказ в огне войны / Анна Макаренко, Людмила Соболева. – Пятигорск : Колибри, 2019. – 24 с.
7.	Занятия по патриотическому воспитанию в детском саду / под ред. Л. А. Кондрыкинской. – М. : ТЦ «Сфера», 2010. – 158 с.
8.	Шорыгина, Т. А. Беседы о детях-героях Великой Отечественной войны / Т. А. Шорыгина. – М. : ТЦ «Сфера», 2014. – 75, [2] с. – (Вместе с детьми)
9.	Кузнецова, И. Проект «9 Мая – День Победы» / И. Кузнецова, М. Голякова, С. Топунова // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 5. – С. 33–35. – (Социально-коммуникативное развитие) (Расскажем детям о войне).

Для эффективной работы педагогических работников руководством МБДОУ № 26 была организована партнерская работа с библиотекой им. Н.А. Некрасова города Армавира.

Пополнили методическую «копилку» тематическими презентациями, репродукциями, аудиозаписями, картотеками стихов, пословиц, поговорок, наработали рекомендации для родителей с информацией о написании биографии ветеранов ВОВ.

А родители проявили интерес и активно участвовали в реализации проекта; предоставили фотографии, биографии в «Книгу памяти»; проявили творческую инициативу для оформления «Книги памяти»; приняли активное участие в подготовке к проведению совместных мероприятий.

### *Литература*

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

2. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».

3. ФГОС ДОУ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

4. Бурлакова И.И. Патриотическое воспитание: от теории к практике (научная статья) // Заместитель директора школы по воспитательной работе. Управление воспитательным процессом в школе. – 2015. – № 6. – С. 3–82. (стр. 35).

5. Федулова Ю.В., Рогожина О.А., Депутатова О.Ю. Люблю мое отечество : сборник проектов по патриотическому воспитанию дошкольников. – М. : ТЦ «Сфера», 2019. – 112 с. – (Библиотека воспитателя).

6. Савушкин С.Н. Истоки патриотизма (Беседы с ребенком). – М. : ТЦ «Сфера», 2016. – 12 с.

*Т.В. Паутова*

## АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

**Аннотация.** В статье рассматриваются методы развития коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** коммуникативные навыки, игровая терапия, психогимнастика, психомоторика, детское проектирование.

Коммуникативные навыки, процесс их формирования и развития продолжают оставаться в центре исследований научно-педагогического сообщества. Исследованием проблемы формирования коммуникативных навыков занимались многие ученые, им посвящены труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, М.И. Лисиной, Т.З. Адамьянц, Г.М. Андреевой, М.С. Каган, А.В. Петровского, А.В. Запорожца и др.

Коммуникативные навыки являются базой, фундаментом, одним из важнейших факторов благополучного развития ребенка. В процессе коммуникации ребенка с социумом происходит качественная перестройка психики ребенка, в результате чего изменяются его взаимоотношения с людьми и окружающей действительностью в целом. Наиболее активно эти процессы протекают у дошкольников, что связано с высоким уровнем сензитивности этого возрастного периода. В норме ребенок усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном естественном общении со взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), но при задержке психического развития каждый шаг эволюции ребенка может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования [4].

Свыше половины легких отклонений в умственном развитии квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития». Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма,

выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой перенасыщаемости в интеллектуальной деятельности [4].

Для успешного формирования коммуникативных навыков у детей с ЗПР необходимо развивать познавательный интерес, обогащать словарный запас, знания об окружающей действительности. Важно так же пристальное внимание к развитию когнитивных, эмоционально-волевых и нравственно-этических компонентов личности ребенка, его способности к успешной социальной адаптации и построению гармоничных отношений с самим собой и окружающим миром. На достижение этих целей направлено огромное количество методик. Колоссальное количество психологов, педагогов и психиатров занимаются изучением этого вопроса и создают методики, помогающие в решении вышеизложенных проблем.

Рассмотрим некоторые из них.

**Метод игровой терапии.** В работе с детьми с задержкой психического развития эффективны приемы и игровые способы психокоррекции, описанные А.И. Захаровым, Д.Б. Элькониным, А.С. Спиваковской, И.И. Мамайчук, А.А. Осиповой и другими. Д.Б. Эльконин трактует ролевую игру в качестве деятельности, ориентированной на социальные отношения, существующие в мире взрослых. Согласно идеям указанных авторов, игру считают не столько компенсаторной, сколько «уравновешивающей», используют для восстановления равновесия сил и улучшения здоровья детей. Лечение игрой – серьезная перспектива лечебной и обычной педагогики, так как игра может и должна быть использована для преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в поведении, общении и учении.

Игровая терапия основана на естественной для детей потребности в игре, являющейся важнейшим условием правильного, гармоничного развития ребенка, в том числе воображения, самостоятельности, навыков адаптированного взаимодействия с людьми. Игровая терапия подразумевает организацию игры как терапевтического процесса и помогает решить диагностические, терапевтические и обучающие задачи, которые реализуются в спонтанной (самостоятельной или совместной с педагогом импровизированной игре) или направленной игре, допускающей определенную долю импровизации.

Игровая терапия наиболее успешна в возрасте 4–7 лет, когда происходит интенсивный процесс ролевого развития личности. Игровая терапия позволяет решить такие задачи как: перестройка отношений, коррекция неблагоприятных черт характера, расширение жизненного кругозора и диапазона общения, формирование навыков адаптивного взаимодействия, устранение некоторых страхов.

Важным принципом игровой терапии является отсутствие жесткого режиссерского контроля, что позволяет сохранить принцип игровой реальности и облегчает вживание в роль. Пути разрешения подсказываются ребенку не прямо, а через поведение персонажа, изображаемого педагогом, что воспринимается ребенком не как специальный показ требуемого поведения, а как наиболее приемлемый способ игрового общения и решения трудностей. Игровая терапия наиболее успешна в возрасте 4–7 лет, когда происходит интенсивный процесс ролевого развития личности. Целесообразно ее использование и в более младшем (подвижные, предметные игры) и старшем возрасте (драматизация) [7].

Метод психогимнастики. Психогимнастика представляет собой одну из форм психотерапии, считает Б.Д. Карвасарский [3], при которой главное средство коммуникации – двигательная экспрессия. Она требует от участников группы выражения эмоций с помощью мимики и пантомимы и позволяет решить такие проблемы как: преодоление барьеров в общении, развитие понимания себя и других, снятие психического напряжения и создание возможностей для самовыражения.

В ходе занятий у детей вырабатываются положительные черты характера (уверенность, честность, смелость, доброта и т. п.), изживаются невротические проявления (страхи, различного рода опасения, неуверенность), происходит активная разрядка и «оживление» эмоций.

Приемы психогимнастики, предложенные М.И. Чистяковой [6], ориентированы на детей дошкольного и младшего школьного возраста. Здесь основной акцент делается на обучение технике выразительных движений, на использовании выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств и на приобретении навыков в саморасслаблении.

Система занятий состоит из специального курса, включающего этюды, упражнения, игры, основанные в основном на бессловесном материале и выстроены по принципу от простого к сложному. Они направлены на развитие и коррекцию как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы психики ребенка. Основная цель этой программы – научить ребенка справляться с жизненными трудностями. Ребенок должен осознать, что между мыслями, чувствами и поведением существует связь и что эмоциональные проблемы вызываются не только ситуациями, но и их неверным восприятием.

**Метод психомоторной практики** является одновременно диагностическим, развивающим и коррекционным. Его цель – раскрытие экспрессивности ребенка, которая включает в себя моторные, аффективные и познавательные компоненты. Занятия психомоторикой актуализируют резервные возможности как в моторной и эмоциональной сферах, так и в сфере развития его мыслительной деятельности. По мнению А.В. Семенович,

Е.А. Воробьевой, психомоторика – механизм развития не только тела, но и души, потому что координация движений – зеркало умственных процессов [5].

Занятия экспрессивной психомоторики организуют и контролируют 3–4 взрослых (психолог, дефектолог, педагоги, инструктор по физкультуре и другие специалисты).

Практика экспрессивной психомоторики помогает добиться таких результатов как: совершенствование речевых и коммуникативных навыков, игровой деятельности и творческого самовыражения, снижение агрессивных форм поведения. Является эффективным средством развития в сфере знаний, умений, навыков, психических процессов; актуализирует становление индивидуальности.

Предложенная и апробированная методика экспрессивной психомоторики, может служить одним из системных методов психокоррекционной помощи детям, имеющими нарушения в развитии и является эффективным средством оптимизации психомоторного, коммуникативного и речевого развития, профилактики и коррекции эмоционально-поведенческих проблем ребенка.

**Метод проектов.** В формировании личности большое значение имеют механизмы саморазвития. В условиях дизонтогенеза эти механизмы не работают в полную силу. Нормально развивающийся ребенок очень многое усваивает в процессе повседневного общения с взрослыми, в самостоятельной деятельности. Ребенку с ЗПР необходимо постоянное сотрудничество, когда взрослый шаг за шагом ведет его по «ступенькам развития», раскрывая потенциальные возможности маленького человека.

В этой связи большой интерес представляет «детское проектирование», или интегрированная деятельность дошкольников, в результате которой предполагается получение определённого продукта и его дальнейшее использование [1]. Проектная деятельность основана, с одной стороны, на взаимодействии с взрослыми, а с другой, не менее важной, – на постоянно расширяющихся самостоятельных действиях ребёнка.

По утверждению Песталоцци, каждый узнает лишь то, что сам пробует сделать. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Преподаватель не предоставляет детям готовые знания, а организует познавательную деятельность. В основе проектного метода лежит его направленность на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, дошкольников необходимо нацелить

на решение проблемы, привлекая для этой цели знания из разных образовательных областей, а также развить способность прогнозировать и предвидеть результаты и возможные последствия разных вариантов решения, сформировать умение устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, формулировать выводы и умозаключения.

**Метод сказкотерапии.** Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева «в сказкотерапии видит процесс, который позволяет найти смысл, расшифровать знания о мире и о том, какая система взаимоотношений в нём установлена. Действительно, при анализе сказки с различных подходов, точки зрения разных уровней, приходишь к выводу о содержании в сказочных историях информации относительно динамики жизненных процессов. В сказках отражается все человеческие проблемы, и дана характеристика образных, вариативных способов их решения». Благодаря работе со сказкой, моделированию в контексте сказочной среды, происходит создание позитивного настроения между детьми и взрослым, формируется атмосфера принятия и понимания; сказка выступает в роли посредника между детьми и взрослым, что способствует снятию детских психологических защит и отчужденности.

Образная форма сказки содержит ряд обучающих ситуаций, знакомит ребенка с новыми ролевыми позициями, новыми способами действия, позволяет ему осознать морально-этические нормы, расширяет поведенческий репертуар. Корректируются коммуникативная ригидность, вялость, стереотипизация поведения, вербальные и невербальные трудности, трудности с самонаблюдением и адекватной самооценкой.

Посредством сказки, с одной стороны, происходит вовлечение ребенка в мир переживаний, с другой стороны он видит происходящее извне, т. е. рефлексивно оценивает ситуацию. Корректируются рефлексивные трудности: самонаблюдение, самоконтроль, самоизменение, самовыражение.

Таким образом, методы формирования коммуникативных навыков у дошкольников чрезвычайно многообразны. Эти методы могут быть использованы как самостоятельные коррекционно-педагогические способы воздействия, так и в совокупности друг с другом.

### *Литература*

1. Деркунская В. А. Проектная деятельность дошкольников : учеб.-метод. пособие. - М.: ЦПО, 2012. - 144 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии, Издательство: Речь, 2010 г, 172 с.
3. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. Учебник для студентов медицинских вузов. Электронное издание - <http://bookap.info/genpsy/psykarv/>.
4. Лубовский, В.И. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. М.: Знание, 2005.



5. Семенович А. В., Воробьева Е. А. Комплексная методика психомоторной коррекции, Москва, 1998, 80 с.

6. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова - 2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.

7. Эльконин Д. Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

*А.Н. Самойлова*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье представлены современные технологии формирования навыков словоизменения у детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, формирование словоизменения.

Анализ специальной логопедической литературы показал, что разработкой методик формирования навыков словоизменения у детей с задержкой психического развития занимались Р.И. Лалаева, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина, Н.В. Нищева и другие.

Специальные методики формирования навыков словоизменения у детей с задержкой психического развития разрабатывались учёными на основе методик формирования навыков словоизменения у детей с нормальным речевым развитием. М.М. Алексеева, В.И. Яшина предлагают следующую методику формирования навыков словоизменения у дошкольников. В норме к трём годам дети овладевают наиболее типичными окончаниями таких грамматических категорий, как падеж, род, число, время, но не усваивают всего разнообразия этих категорий. Особенно это относится к существительным. На четвертом году ребенок ориентируется на первоначальную форму слова, что связано с усвоением категории рода. При правильном определении родовой принадлежности существительного ребенок правильно изменяет его, при ошибочном – допускает ошибки («кошка поймала мыша», «я хочу хлебушка с солем»). Для этого возраста характерно стремление к сохранению глагольной основы слова, потому и возникают ошибки типа «можу» вместо могу (отмочь); «не пустю» вместо не пушу (отпускать); «возьмил» вместо взял (от взять).

М.М. Алексеева и В.И. Яшина отмечают, что такие морфологические ошибки являются возрастной закономерностью, не зависящей от социального окружения.

Авторы утверждают, что в младшем дошкольном возрасте существенное место должна занимать работа над развитием понимания грамматических форм и употреблением их в речи. Детей следует учить правильно изменять наиболее часто употребляемые слова, в которых они допускают морфологические ошибки. Основное содержание работы: обучение изменению слов по падежам, согласованию существительных с прилагательными в роде и числе, употреблению предлогов (в, на, за, под, около) и глаголов. Процесс обучения этим грамматическим навыкам осуществляется на занятиях преимущественно в форме дидактических игр и игр-драматизаций. Это могут быть занятия по обогащению словаря, где одновременно решается и задача формирования грамматического строя речи, а именно навыков словоизменения. Используются такие игры-задания, как «Что изменилось?», «Кого не стало?», «Кто пришел?», «Волшебный мешочек».

В среднем дошкольном возрасте работа по формированию навыков словоизменения усложняется: в дидактических играх и играх-драматизациях дается не одна, а несколько ситуаций. В игре «Что изменилось?» производятся не единичные, а множественные изменения. Повышаются требования к детям, необходимо добиться от детей чёткости и внятности произнесения окончаний; произносить слово в правильной форме, повторить вслед за логопедом; подумать, как сказать правильно. Формирование навыков употребления существительных во множественном числе в именительном, родительном и винительном падежах, работа по закреплению представлений о родовой принадлежности существительного, об употреблении неизменяемых имен существительных должна проводиться на специальных занятиях посредством использования специальных упражнений. Необходимо использовать игры («Что вы хотите делать?» – «Мы хотим играть, плясать, а ты хочешь плясать?» – «Хочу». – «Мы хотим плясать» и т. д.), игровые упражнения с игрушками («Оля и Таня, вы хотите послушать стихи?» – «Хотим». – «Оля, ты хочешь?» – «Хочу»).

В старшем дошкольном возрасте продолжают обучать тем формам, усвоение которых вызывает у детей затруднения: согласованию существительных с прилагательными и числительными (третий ряд, пятый стол), употреблению местоимений их, к ним и согласованию их с числительными, формируют умение правильно пользоваться неизменяемыми существительными. На данном возрастном этапе ставятся задачи учить детей правильно изменять все слова, имеющиеся в их активном словаре, воспитывать у ребенка критическое отношение к грамматическим ошибкам в его собственной и чужой речи, потребность говорить правильно.

Совершенствование грамматического строя происходит преимущественно в связи с развитием связной речи. В авторской методике от постепенного преобладания наглядного материала, от связи грамматических

форм с наглядными жизненными ситуациями осуществляется переход к словесным приёмам. Снижается роль игр с игрушками, больше используются картинки, словесные дидактические игры и специальные словесные грамматические упражнения (иногда это лексико-грамматические упражнения). По-прежнему используется образец грамматической формы. Необходимо создавать условия для речевого творчества – самостоятельного образования трудных форм слова [4].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина утверждают, что формирование словоизменения у дошкольников с задержкой психического развития осуществляется с учётом закономерностей нормального онтогенеза, взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе коррекционно-логопедической работы авторы рекомендуют постепенно усложнять формы речи, задания и речевой материал. Так, на начальном этапе работы формирования навыков словоизменения должно проводиться в диалогической речи (на уровне словосочетания, предложения), а в дальнейшем – в связной речи. Авторы методики выделяют три этапа логопедической работы по формированию навыков словоизменения у дошкольников с задержкой психического развития: первый – формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм, второй – работа над формами словоизменения, третий – закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения.

В содержание первого этапа логопедической работы входит работа над существительными и глаголами. Работа над существительными основывается на дифференциации именительного падежа единственного и множественного числа и отработке беспредложных конструкции единственного числа. Это можно осуществить с помощью игры «Что в магазине?». При работе над глаголами обращается внимание на согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе. Для этого с детьми проводится игра «Умная стрелка».

На втором этапе формирования навыков словоизменения проводится работа на понимание и употребление предложно-падежных конструкций единственного числа существительных; закрепление беспредложных форм существительных множественного числа. Для закрепления «Умей найти своё место», «Исправь ошибки». При формировании глаголов на данном этапе проводится дифференциация глаголов 1, 2, 3-го лица настоящего времени; согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде. При работе над прилагательными обращается внимание на согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа. Для этого используется игра с мячом «Какой это предмет».

В ходе третьего этапа логопедической работы ведётся работа по закреплению более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения. Работа над существительными основывается на употреблении предложно-падежных конструкций в косвенных падежах множественного числа. Для этого используется игра «Исправь ошибки». При работе над прилагательными обращается внимание на согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах. Для этого с детьми проводится игра «Юный художник» [1].

В «Примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи», разработанной под руководством Л.В. Лопатиной, формирование навыков словоизменения разделяется на три ступени обучения. В ходе первой ступени (младший дошкольный возраст) детей обучают пониманию, дифференциации, согласованию частей речи между собой. На второй ступени обучения (средний дошкольный возраст) совершенствуются навыки дифференциации и согласования. На третьей ступени обучения (старший дошкольный возраст) продолжается работа по совершенствованию у детей дифференциации существительных, прилагательных и глаголов.

Например, дифференциации существительных единственного и множественного числа мужского, женского и среднего рода, глаголов в форме единственного и множественного числа прошедшего времени, глаголов прошедшего времени по родам, грамматических форм прилагательных, предложных конструкций. Обучение различению в импрессивной речи возвратных и невозвратных глаголов. Продолжается обучение различению глаголов в форме настоящего, прошедшего и будущего времени; закреплению в словаре числительных: один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять.

Продолжается работа по совершенствованию навыков употребления форм единственного и множественного числа существительных мужского, женского и среднего рода в именительном падеже и косвенных падежах (без предлога и с предлогом); закреплению правильного употребления несклоняемых существительных; совершенствованию навыков употребления глаголов в форме изъявительного наклонения единственного и множественного числа настоящего времени, форм рода и числа глаголов прошедшего времени, глаголов совершенного и несовершенного вида; обучению правильному употреблению и различению возвратных и невозвратных глаголов (моет – моется, одевает – одевается, причесывает – причесывается); совершенствованию навыков согласования прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода единственного и множественного числа в именительном и косвенных падежах; совершенствованию навыков употребления словосочетаний, включающих количественное числительное (два и пять) и существительное; совершенствованию навыков различения предлогов за – перед, за – у, под – из-под,

за – из-за, около – перед, из-за – из-под и предлогов со значением местоположения и направления действия [2].

В «Примерной адаптированной образовательной программе», разработанной Н.В. Нищевой, формирование навыков словоизменения у детей с задержкой психического развития проводится постепенно в соответствии с возрастом и индивидуальными возможностями ребенка. Так, в младшем дошкольном возрасте (3–4 года) у детей формируют навыки различать, понимать и изменять в речи имена существительные, прилагательные и глаголы, а также понимать местоимения и количественные числительные.

В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) учат различать и употреблять существительные мужского, женского и среднего рода в единственном и множественном числе в именительном падеже; формировать умение понимать вопросы косвенных падежей и употреблять существительные мужского, женского и среднего рода в косвенных падежах сначала в беспредложных конструкциях, затем в предложных конструкциях с простыми предлогами. Обучают согласованию притяжательных местоимений и имен прилагательных с существительными мужского, женского и среднего рода, формируют умения согласовывать числительные с существительными мужского и женского рода.

Авторы утверждают, что в старшем дошкольном возрасте (5–6 лет) ребенок должен освоить способы изменения: окончаний имен существительных в единственном и множественном числе в именительном падеже, в косвенных падежах без предлога и с простыми предлогами; окончаний глаголов настоящего времени, глаголов мужского и женского рода в прошедшем времени. В дальнейшем необходимо совершенствовать навыки согласования прилагательных и числительных с существительными в роде, числе, падеже [3].

Таким образом, анализ специальной логопедической литературы показал, что проблемой формирования навыков словоизменения у детей школьного возраста с задержкой психического развития занимались Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина, Л.В. Лопатина, Н.В. Нищева и другие учёные. Каждая из авторских методик является уникальной, имеющей свои цели и задачи, однако все авторы рекомендуют, прежде всего, исследовать и формировать у детей навыки словоизменения имен существительных, прилагательных, глаголов.

### *Литература*

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 304 с.
2. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014. – 386 с.

3. Примерная адаптированная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи с 3 до 7 лет/ И.А.Смирнова, А.С. Сунцова, С.В. Коноваленко, Л.С. Вакуленко, И.В. Скосырева.: Под. ред. Н.В. Нищевой. – СПб., 2014. – 203 с.

4. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеева; под общ. ред. В. И. Яшиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2013. – 448 с.

*И.В. Скроцкая*

## ОБ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ МАССАЖА

**Аннотация.** Вопрос здоровье сбережения всегда был актуален при организации образовательной деятельности в детском саду. В современном мире, ввиду обострения эпидемиологической ситуации проблема здоровья стоит особенно остро. Своей целью мы ставим поиск новых технологий, которые будут способствовать поддержке иммунитета детей и вместе с тем быть детям интересными и приятными.

**Ключевые слова:** технология, оздоровление, массаж, самомассаж, здоровьесбережение.

**Цель статьи:** распространение педагогического опыта внедрения технологии массажа и самомассажа.

**Основные методы:** оздоровительные технологии.

**Основные результаты:** снижение уровня заболеваемости детей.

**Выводы:** внедрение технологий массажа и самомассажа способствует повышению уровня здоровья детей.

**Область применения:** дошкольные образовательные учреждения.

Вопрос здоровья и его сбережения на сегодняшний день стоит больше чем остро. Понятие «здоровьесберегающие технологии» прочно вошло в нашу жизнь, начиная с дошкольных учреждений. Но вместе с тем стоит отметить, что проблема прежде остается актуальной. Анализируя состояние здоровья среди групп младшего и среднего дошкольного возраста мы были вынуждены отметить, что часть детей не хотели заниматься физическими упражнениями, в течение дня мало двигались. В каждой из этих групп мы наблюдаем часто болеющих детей.

В своей работе мы сделали упор на углубление оздоровительно-образовательного потенциала физиологической культуры, что включает себя формирование культуры движений, сознательного отношения к здоровому образу жизни детей, формирование ценностных ориентиров, бережного отношения к собственному здоровью.

Уникальным инструментом по оздоровлению детей является массаж и самомассаж.

Под влиянием массажа улучшается работа сальных и потовых желез, что осуществляет функцию закаливания; в мышцах усиливаются окислительно-восстановительные процессы, и повышается их сократительная способность. При массаже усиливается ток лимфы и с ней из тканей удаляются продукты обмена, а также усиливается ток венозной крови.

При работе с детьми младшего и среднего дошкольного возраста мы используем следующие виды массажа:

- массаж лица, носа, ушей, головы;
- массаж живота;
- массаж спины;
- массаж ног;
- массаж рук и пальцев;
- массаж БАЗ (биологически активных зон – точек);
- массаж шеи и шейных позвонков.

При массаже других частей тела используем приемы:

- поглаживание;
- растирание;
- разминание;
- поколачивание.

Во время выполнения массажа нужно учить не надавливать с силой на кожу, а массировать точки мягкими движениями пальцев, слегка надавливая.

Для максимальной пользы нужно проделывать движения в направлении от периферии к центру.

Чтобы поддерживать интерес детей к данному виду деятельности мы проводим его в игровой форме, с использованием игровых форм и художественного слова. Дети их повторяют и с удовольствием выполняют действия, соответствующие тексту.

В младшем дошкольном возрасте необходимо создавать красочные образы в голове ребенка, для создания эмоционального отклика.

Самомассаж и массаж мы проводим во время занятий, перед прогулкой, приемом пищи, началом утренней гимнастики или игровой деятельности, т. е. в каждую свободную минутку (Кроме подготовки ко сну). Продолжительность их небольшая (всего 2–3 мин), а оздоровительный эффект очень большой.

Утром можно провести массаж рук «Мышка», «Гусь» или же пальчиковую гимнастику.

Во время утренней гимнастики наиболее полезен самомассаж тела «Черепашка». В своей работе мы опираемся на календарное планирование.



Например, зимой активно используем самомассажи «Наступили холода», «Снеговик». Время после завтрака. Это время для массажа лучше не использовать.

На занятиях и после занятий, между занятиями, или в качестве физкультминутки мы можем использовать любые вид массажа, самомассажа. В своей работе мы опираемся на желание детей или деятельность, которая предшествовала данному виду деятельности.

На прогулке часто используем самомассаж рук, это обосновывается удобством исполнения и гигиеническими требованиями.

По возвращению с прогулки, перед обедом можно осуществить массаж тела и спины, массаж с использованием массажеров.

После сна – массаж стоп, ходьба по массажным дорожкам, массаж биологически активных зон.

Самомассаж проводится с целью повышения функциональных возможностей организма, работоспособности и восстановления здоровья. Выполнять массаж следует вместе с педагогом и под его контролем.

#### *Литература*

1. Абрамова Л.П., Бардышева Т.Ю., Моносова Е.Н. Орешек на ладошке: Массаж для пальчиков: Для детей 2–4 лет. - М. : Карапуз, 2017. – 37 с.
2. Аслани М. Массаж.- Изд.: Кристина, 2020-77с.
3. Банникова Л.П. Программа оздоровления детей в дошкольных образовательных учреждениях. М. : ТЦ «Сфера», 2019. – 51 с.

*Е.В. Сокова*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт реализации дистанционных технологий в работе с родителями воспитанников дошкольного образовательного учреждения. Всестороннее рассмотрение использования дистанционных технологий в практической работе педагогов свидетельствует об эффективности ее применения при соблюдении определенных условий: тщательного структурирования предлагаемого родителям материала, оптимального выбора электронного ресурса и др. В данной статье изложена модель применения дистанционных технологий в работе с родителями с учетом особенностей взаимодействия в дистанционном формате.

**Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), взаимодействие, профессиональная деятельность.

В последнее десятилетие отмечается стремительное развитие современных телекоммуникационных и информационных технологий, что привело к становлению нового общества – информационного. Использование технической среды затронуло все сферы жизни человека, в том числе и образовательные организации.

Информационно-коммуникационные технологии с каждым годом активнее внедряются в учебно-воспитательный процесс в образовательных организациях любого уровня (от общего образования до профессионального), дополняя, а порою и замещая традиционные формы. С 1 января 2014 года вступил в силу приказ Министерства образования и науки № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (далее – ФГОС ДОО).

ФГОС ДОО представляет собой совокупность обязательных требований к структуре программе и ее объему, условиям реализации и результатам освоения программы. В данном документе определены требования к современным педагогам. В частности, владение работниками образовательных учреждений компетенциями в сфере информационно-коммуникационных технологий является необходимым условием эффективности профессиональной деятельности, в том числе [3].

Сложившаяся в мире в последние годы неблагоприятная эпидемиологическая ситуация и режим повышенной готовности поспособствовали еще более интенсивному внедрению информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс. Таким образом, дистанционный формат в настоящий момент является не дополнением учебно-воспитательного процесса, а его неотъемлемой частью.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ ст. 16 (ред. от 30.12.2021) под электронным обучением понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей... Под *дистанционными образовательными технологиями* понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [4, глава 2, статья 16].

Использование дистанционных образовательных технологий в работе с родителями воспитанников муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения № 29 города Армавира Краснодарского края позволило нам выстроить современную модель взаимодействия между педагогами образовательной организации и родителями воспитанников. В данной модели родители выступают равноправными участниками образовательных отношений, примеряют на себя роль педагога, наставника.

Дистанционная форма взаимодействия имеет ряд особенностей, отличающей её от непосредственного, т. е. «живого» общения:

- расширение границ и возможностей общения не зависимо от места пребывания участников образовательного процесса;

- оба партнера в процессе общения имеют возможность находиться в своем привычном жизненном режиме;

- общение осуществляется преимущественно в письменной форме (e-mail, чат), что позволяет совершенствовать навыки и умения письменной речи, способствует обогащению словарного запаса, расширяет кругозор;

- дистанционное взаимодействие способствует повышению информационной культуры (родители и дети воспринимают компьютер, не как игрушку, а средство для получения знаний).

При организации дистанционной работы с родителями воспитанников нами используются следующие формы взаимодействия:

- размещение информации на сайте дошкольного образовательного учреждения;

- ежемесячная рубрика «Советы логопеда» на персональной странице дошкольного образовательного учреждения в социальных сетях;

- отправление рекомендаций по закреплению полученных на занятиях знаний посредством электронной почты группы образовательного учреждения или индивидуального пользователя (родителя или законного представителя);

- использование популярных мессенджеров с целью информирования в общей группе или персонально;

- демонстрация по просьбе и согласия родителей элементов занятий посредством использования популярных мессенджеров;

- проведение родительских собраний, индивидуальных консультаций с применением популярных программ, предназначенных для проведения видеоконференций в онлайн-формате;

- проведение онлайн-занятий с детьми, не имеющими возможность посещать дошкольное образовательное учреждение в данный момент по уважительной причине, в присутствии с родителями с целью усвоения

воспитанниками программы образовательного учреждения в полном объёме или, в случае необходимости, индивидуализации образовательного процесса.

Общение при помощи информационно-коммуникационных технологий способствует дальнейшему развитию разнообразия форм дистанционного взаимодействия с родителями воспитанников. На данный момент педагогическим коллективом нашего дошкольного образовательного учреждения разрабатываются следующие направления модели дистанционного взаимодействия:

- создание собственных сайтов или страниц в социальных сетях педагогов учреждения, направленных на повышение уровня практических знаний родителей дошкольников в вопросах воспитания и обучения детей;
- проведение мастер-классов, обучающих семинаров для родителей посредством создания собственного канала на популярном видеохостинге, предоставляющем пользователям услуги хранения, доставки и показа видео;
- проведение вебинаров на специальных профессиональных цифровых образовательных ресурсах.

Анализ проводимой работы позволяет нам утверждать, что дистанционные образовательные технологии помогают родителям, при помощи педагогов, эффективно и грамотно организовать деятельность детей дома, строить общение с детьми более интересно, качественно и насыщенно. В то же время, дети имеют возможность получить больше внимания, любви и общения со стороны самых близких им людей.

Однако использование дистанционного взаимодействия имеет и минусы:

- при обмене сообщениями невозможно уловить интонацию собеседника, отношение к тематике обсуждаемой проблемы;
- в процессе дистанционного общения часто используется язык, противоречащий нормам обычного общения, специфическая лексика и сокращения;
- взамен настоящих имен или фотографий собеседника могут употребляться псевдонимы (ники) или картинки с природой, животными и др. (аватарки), тем самым обезличивая общение;
- дистанционное взаимодействие способствует стиранию возрастных и статусных границ.

В современных исследованиях, посвященных изучению распространения информационно-коммуникационных технологий и культурных изменений в обществе, представлены различные факторы и последствия воздействия информационных технологий.

По мнению российских и зарубежных исследователей, существуют отрицательные стороны использования дистанционного взаимодействия как альтернативы непосредственного («живого») общения. К ним относятся:

- ухудшение зрения;
- ухудшение отношений между членами семьи;
- физические расстройства (ожирение среди людей, проводящих время у экрана, растет в два раза быстрее; экранные СМИ вызывают склонность к сердечным приступам);
  - расстройства усвоения материала (поверхностность знаний, нежелание самостоятельного изучения материала);
  - психические расстройства;
  - интернет-зависимость (очень тяжело лечится и очень жесткими методами).

Таким образом, опыт использования дистанционных образовательных технологий в работе с родителями воспитанников дошкольного образовательного учреждения свидетельствует об эффективных, так как при взаимодействии между участниками воспитательно-образовательного процесса создается необходимый уровень вариативности, качества, индивидуализации и дифференциации. При этом применение дистанционного формата имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать в работе.

### *Литература*

1. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – 6-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
2. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, В.В.Васильевой / Под ред. Н.Е. Вераксы.
3. Приказ Министерства образования и науки № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://kodeks.ru/> (дата обращения 13.03.2022).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ ст. 16 (ред. от 30.12.2021). URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii/>(дата обращения 13.03.2022).

*Д.В. Соловей*

## **ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА В РАЗВИТИИ САМООРГАНИЗАЦИИ У КУРСАНТОВ**

**Аннотация.** В статье рассмотрена технология коучинга в формировании у курсантов навыков самоорганизации. Описаны этапы, приемы и средства коучинг-поддержки, рассмотрены возможности электронной коуч-поддержки.

**Ключевые слова:** самоорганизация, коучинг, подготовка курсантов, приемы.

Высшее образование сегодня претерпевает существенные изменения, сформулированы новые требования, меняется образовательная среда, внедряются современные технологии. В полной мере это касается и военного образования. Подготовка будущих офицеров предполагает развитие у них многих профессионально значимых качеств, реализуемых в соответствующей деятельности. Одним из них является способность к самоорганизации. И.В. Попов отмечает системообразующую роль самоорганизации в учебной деятельности [4]. С точки зрения педагогики самоорганизацию можно рассматривать как процесс самоменеджмента, предполагающий самоанализ, целеполагание, планирование, мониторинг, коррекцию [1].

На первых порах курсантам требуется поддержка, направляющая деятельность преподавателей. Одним из методов такой поддержки можно считать коучинг, пришедший в образование из области экономики и управления, а возникший в спорте. Коучинг способствует определению ближайшего будущего (зоне ближайшего развития по Выготскому) – что нужно делать, как, как избежать проблем с учетом уже пройденного пути. Помощь в этом и оказывает коуч (организатор движения, тренер). Относительно близок коучутьютор, но он работает с детьми, еще не осознающими цель. В России достаточно развито наставничество (практически аналог менторства), но обычно в него вкладывается другой смысл – это человек, делящийся своим опытом, помогающий в конкретной деятельности. Коуч в наименьшей степени вмешивается в действия «подшефного», выполняя роль посредника, акцентирующего внимание на смыслах, направляя, но не настаивая, самостоятельность человека остается решающей и ее можно развивать.

Обратимся к самоорганизации, которая по своей сути есть самостоятельная деятельность курсантов и недостаток которой приводит к неуспешности их в подготовке. Резкий скачок в уровне ответственности за результаты своего обучения, за правильное планирование времени, за соблюдение устава, распорядка дня, несение службы и пр. после перехода из школы в вуз без проблем удастся пройти не всем. Привыкшие быть ведомыми вчерашние школьники перестраиваются с трудом, ожидая, что нести эту ответственность им помогут офицеры-кураторы и преподаватели дисциплин и зачастую просто не умея себя организовать.

Называя в качестве функциональных компонентов деятельности самоорганизации целеполагание, самоанализ, планирование, самоконтроль и самокоррекцию (мы полагаем, что первичный самоанализ предшествует целеполаганию – он выявляет проблему), А.Д. Ишков видит два пути их реализации – прямо (через специальные задания) или косвенно (через опросные методики) [2]. В реальном процессе поддержки

используются оба, но в рассматриваемом аспекте нужно говорить о втором. Существующие опросники (В.И. Моросановой, Л.Д. Столяренко, А.Д. Ишкова) очень объемны, на наш взгляд, их следует использовать в «запущенных» случаях, а среднестатистического курсанта нужно вооружить понятным небольшим набором вопросов для самоопроса, и в этом поможет коучинг (элементарной методикой должен владеть каждый преподаватель и работающий с курсантами офицер).

Итак, самоанализ в связи с ощущением «что-то не так» осуществляется через вопросы, который задает субъект, имеющий конкретную цель – освоить военную профессию, сам себе: Правильно ли я выбрал профессию? Смогу ли я достичь цели? Почему у них лучше, чем у меня? (в начале обучения в вузе) Что я делаю не так? Чем я отличаюсь от них (более успешных)? Что мне сделать, чтобы улучшить ситуацию? (на последующих этапах подготовки). Коуч помогает в этом, возможно, задав какие-то вопросы (Подумайте, что Вы делаете не так?), или предложив их список, или просто намекнув – если что-то не удалось, подумайте, почему. Задачей коуч-поддержки направление внимания на смыслы, удержание рефлексивной позиции курсанта (проблемы, конечно, могут быть и не в плохой самоорганизации) [3].

Безусловно, такая работа индивидуальна и в основном незаметна, коуч должен помочь обучающемуся нащупать внутреннюю проблему (внешние решаются по-другому), отнестись критически к себе, осознать свою «виновность» в возникновении проблемы.

Выявив проблему – какой аспект самоорганизации не реализуется, необходимо поставить четкую цель для ее решения: что можно и нужно сделать? (например, определять время на выполнение какой-либо деятельности и соблюдать его). Цель должна быть достижима, хоть и не без затруднений, и она должна быть принята. Субъект должен увязать ее с теми смыслами, которые были определены при самоанализе, т. е. второй вопрос – Зачем мне это? Почему это важно? Одним из возможных способов ориентации курсантов в целесмысловом поле может быть стенд с цитатами или вопросами дня – меняющиеся высказывания обращают на себя внимание и стимулируют разные аспекты развития личности (патриотизм, стремление к лидерству, организованность). Поместить туда такое высказывание может любой, в том числе и коуч.

Этап планирования достижения цели – более сложный, преподаватель или курирующий офицер может привести пример образца поведения (тот-то решил такую-то проблему так) или «отослать на консультацию» к курсанту, который и есть образец. Главное, чтобы субъект принимал решение самостоятельно (коуч не нянька и не учитель). Это приучает к самостоятельности.

Наконец, осуществление самоконтроля и самокоррекции, эти процессы – самые закрытые. «Организовать» их реализацию извне можно, например, с помощью карт самоанализа (выполняющих функцию активизации этих процессов). Но такие карты не даются индивидуально, значит, они должны использоваться систематически для всех курсантов (с пояснением, что проблем нет у тех, кто учится и проходит службу на «отлично», и карточками с ответами, хранящимися один год). Набор вопросов может быть следующим: Успешна ли моя профессиональная подготовка? В чем заключается основная проблема? Нашел ли я ее решение? Что я сделал для этого решения? Удалось ли решить проблему, если нет – почему? Что еще нужно сделать?

Современные возможности образовательной среды могут обеспечить разнообразные ресурсы такого типа в электронном виде и курсанты к большинству из них могут обращаться самостоятельно, без афиширования. Электронный коуч снизит нагрузку на офицеров-воспитателей и преподавателей (они могут направлять к нему курсантов по мере необходимости, сохраняя возможность личного общения). Для этого выделяются основные проблемы и разрабатывается их коуч-сопровождение – вопросники для самоанализа, опросники, алгоритмы и планы деятельности, информация по проблемам, распорядки дня видных военачальников, их цитаты, факты биографии, рекомендации психологов и пр.

Нами выделены следующие проблемы, электронное коуч-сопровождение которых целесообразно (в виде тематических ресурсов): Не вижу цели. Не успеваю. Плохо организовываю свою работу. Хочу быть успешным. Через «не хочу» (тренируем волю). Не могу выделить проблему. Что такое аутотренинг. Как успеть отдохнуть. Список, конечно, не исчерпывающий.

Коучинг – это еще и психологическая поддержка через положительную оценку субъекта, его достижений при положительной динамике, поэтому полностью электронный коуч не заменит человека. Часть материалов апробирована и позволяет сделать вывод, что в плане развития организованности коучинг – один из наиболее перспективных методов.

### *Литература*

1. Гмызина Г.Н. Формирование культуры самоорганизации учебно-познавательной деятельности курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2009. - 203 с.
2. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография. - М.: АСВ, 2004. - 224 с.
3. Плотников П.В. Коучинг и перспективы его использования в современном высшем образовании // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. - 2018. - № 4. - С. 45-48.



4. Попов И.В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор развития личности курсантов ведомственных вузов // Пенитенциарная безопасность: национальные традиции и зарубежный опыт : сборник трудов научно-практической конференции. Самара, 01–02 июня 2017 года. - Самара : СЮИ ФСИН, 2017. - С. 243-245.

*В.И. Спирина*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Аннотация.** В статье представлена постановка проблемы формирования социальной компетентности бакалавров психолого-педагогического образования. Формируется представление о сущности социальной компетентности, выявлены педагогические условия ее формирования, связанные с реализацией компетентностного подхода.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, педагогические условия, формирование, бакалавр психолого-педагогического образования.

Новые социально-экономические реалии, высококонкурентная среда на рынке труда, общемировые процессы диктуют новые требования к качеству подготовки выпускников системы высшего и средне-профессионального образования. В современных условиях одной из главных целей деятельности педагогического вуза является подготовка квалифицированных кадров, нацеленная на воспитание у будущих наставников взаимопонимания и сотрудничества между людьми разных поколений и национальностей; формирование личности, способной функционировать в системе социальных взаимодействий. В этой связи востребованы новые подходы к подготовке социально компетентного профессионала, способного самостоятельно принимать жизненно важные решения, нести за них персональную ответственность, уметь выстраивать конструктивные отношения в социуме. Сегодня возросла роль социального компонента в образовательном процессе педагогического вуза, который должен способствовать целостному становлению гуманно ориентированной личности, владеющей высоким уровнем социальной компетентности [3].

Формирование социальной компетентности бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль (направленность) «Психология и социальная педагогика» в педагогическом вузе соотносится, с одной стороны, с базовой целью образовательного процесса – развитие личности обучающихся, с другой стороны,

принципиально важное значение имеет готовность будущих наставников формировать социальную компетентность у своих воспитанников. Общеизвестно, что профессии социального педагога и педагога-психолога занимают особую «нишу» в широком спектре многочисленных профессий. Их специфика состоит в том, что у этих специалистов личностные особенности и духовно-нравственные качества оцениваются на порядок выше, нежели подготовка в предметной области. Эффективность деятельности педагога-психолога и социального педагога зависит, прежде всего, от их способности работать с людьми, умения слушать и выслушивать, сопереживать окружающим, демонстрировать продуктивное поведение в нестандартных ситуациях.

Актуальность темы обуславливается и тем обстоятельством, что социальная компетентность как социально значимое качество является базовой составляющей профессиональной компетентности. Общеизвестно, что социальный педагог и педагог-психолог по своему профессиональному предназначению обязаны обеспечивать диагностику, мониторинг, профилактику и коррекцию различного рода негативных явлений, отклонений в поведении детей, подростков, молодежи и таким образом оздоравливать социальную среду.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что в настоящее время созданы теоретические предпосылки для успешного решения данной проблемы. Исследования проблем воспитательно-образовательного процесса в вузе (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, М.И. Шилова и др.) выявили значимость выделения социальной направленности высшего образования. В трудах отечественных ученых В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др. представлены содержательные характеристики социальной компетентности. Формирование и развитие социальной компетентности у студентов педагогических стали также предметом исследований современных отечественных педагогов С.З. Гончарова, А.А. Демчук, Н.В. Ляховой и др.

Вместе с тем, следует констатировать, что подготовка будущих наставников подрастающего поколения сегодня происходит в сложной социокультурной и политической ситуации, поскольку не существует эффективного механизма, который мог бы препятствовать «продукции», влияющей на молодежь, в том числе и студенчество, пропагандирующей насилие, красивую жизнь, западные ценности.

Анализ образовательной практики свидетельствует о недостаточной подготовленности студентов педагогических вузов к взаимодействию с изменяющейся социальной средой, к грамотному решению возникающих перед ними социально-педагогических проблем. Отсюда необходимо самое серьезное внимание уделять формированию у обучающихся социальной

компетентности с ориентацией на профессиональные ценности. Вследствие этого возникает необходимость поиска средств, форм и методов целенаправленной подготовки обучающихся к вхождению в сложную социальную среду, которые помогут им успешно функционировать в современном образовательном пространстве. В этих условиях социальная компетентность выступает гарантом успешной адаптации студентов к динамично меняющимся условиям социума, обеспечивает продуктивную профессиональную деятельность. В данном контексте формирование социальной компетентности студентов становится одной из приоритетных задач современной системы высшего образования.

Как известно, социальная компетентность – это базисная, интегральная характеристика личности, отражающая ее достижения и успехи в развитии отношений с другими людьми, обеспечивающая полноценное овладение социальной реальностью и дающая возможность продуктивно моделировать свое поведение в соответствии с общепринятыми в обществе ценностями. Социальная компетентность будущего бакалавра является интегративным качеством личности, которое дает возможность успешно выполнять социальную роль студента и осуществлять жизнедеятельность в школе и социуме, гармонично сочетая при этом собственные интересы с интересами других членов социума. Социальная компетентность это также многокомпонентное явление, единство равноценных компетентностей (коммуникативная, гражданская, досуговая и др.). Эти компетентности взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга: в своей общности обеспечивают эффективную жизнедеятельность личности в различных сферах социальной жизни.

Доказано, что структура каждой компетентности состоит из разных компонентов: когнитивного, аксиологического, мотивационного, эмоционально-волевого и поведенческого, которые проявляют свою сущность и единство в деятельности. Данные структурные составляющие социальной компетентности были положены в основу разработки критериев и соответствующим им показателям, характеризующим сформированность социальной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования в образовательном процессе педагогического вуза [2].

К примеру, когнитивный критерий определялся мониторингом и оценкой целей и задач социально-педагогической деятельности, осознанием значимости ее значимости. Показатели данного критерия были выявлены с помощью диагностического инструментария: опросника, анкетирования, методики неоконченного предложения. Эмоционально-волевой критерий определялся уровнем организации социально-педагогической деятельности; самостоятельностью в ходе решения социально-педагогических задач, наличием/отсутствием социально значимых качеств. Этот критерий изучался с помощью метода самооценки и экспертной оценки.

Что касается поведенческого критерия, он определялся с помощью социальных компетенций в стандартных и нестандартных ситуациях. Педагогическое наблюдение за динамикой формирования каждой из составляющих социальной компетентности в образовательном процессе педагогического вуза позволило выделить уровни ее сформированности у обучающихся. Учет охарактеризованных критериев позволил выявить три уровня сформированности социальной компетентности у студентов второго курса, обучающихся по образовательной программе «Психология и социальная педагогика»: адаптивный, репродуктивный и продуктивный. Для адаптивного уровня характерны затруднения обучающихся в применении социально-педагогических технологий; неумение организовать взаимодействие с детьми и подростками в ходе педагогической практики; низкий уровень развития конструктивных, организационных, коммуникативных и других умений.

К репродуктивному уровню сформированности социальной компетентности были отнесены студенты, для которых характерны: применение полученных теоретических знаний на воспроизводящем уровне; достаточный уровень владения социально-педагогическими технологиями; умение организовать взаимодействие с детьми и подростками в ходе педагогической практики; недостаточный уровень развития диагностических, конструктивных, организационных, коммуникативных умений, социально значимых качеств.

Продуктивный уровень характеризуется осознанным и креативным применением теоретических знаний в практической деятельности; владением на высоком уровне социально-педагогическими технологиями; умением самостоятельно организовать взаимодействие с детьми и подростками в ходе педагогической практики; развитыми диагностическими, конструктивными, организационными, коммуникативными, социально значимыми [2].

Следующий этап исследования был связан с выявлением и обоснованием педагогических условий, способствующих формированию социальной компетентности будущих бакалавров [1; 5]:

1. Обогащение содержания изучаемых учебных дисциплин: «Введение в социально-педагогическую деятельность», «Работа социального педагога в школе», «Работа социального педагога с семьей» «Методы активного социально-психологического обучения» ситуациями социального содержания. По нашему мнению, обогащение содержания данных дисциплин комплексом знаний о сущности и содержании социальной компетентности, профессионально-личностном становлении будущих бакалавров, организационных формах социально-педагогического взаимодействия содействуют повышению уровня сформированности их социальной компетентности.

В соответствии с этим условием в содержание учебных предметов были введены разнообразные ситуации социального взаимодействия, которые помогали раскрыться обучающимся как будущим специалистам. Во время проведения занятий широко использовались различные проблемные ситуации.

2. Применение активных методов обучения, способствующих соединению теоретических знаний с умениями. Для реализации данного условия на практических и лабораторных занятиях использовались имитационные методы, анализ конкретных ситуаций, инсценировки, практико-ориентированные ситуации, где обучающиеся должны были проявить себя как специалисты. Большое значение для формирования социальной компетентности сыграл метод анализа конкретных ситуаций. Студентам предлагались ситуации, традиционные для деятельности социального педагога и педагога-психолога. На основе анализа причин их возникновения обучающиеся отвечали на вопрос, как бы они повели себя в аналогичной ситуации.

3. Проведение социально-психологических тренингов. Как известно, тренинги необходимы для развития социальных установок, социального интеллекта, умений и опыта в области социального взаимодействия. Следует отметить, что социально-психологические тренинги способствовали не только приобретению профессионально важных качеств и умений, но и созданию условий для преодоления психологических барьеров.

4. Оптимальное сочетание аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности студентов, а также возможностей практики в развитии их готовности к продуктивному выполнению социально значимой деятельности.

К таким видам внеаудиторной работы, которые способствуют формированию компетентности будущих бакалавров относятся: «Неделя психологии», «Неделя социальной педагогики» – мероприятия на факультете и в вузе, в которых принимают активное участие как преподаватели, так и студенты. Мероприятия, проводимые в рамках предметных недель, являются не просто практическим закреплением теоретических знаний, но и дают возможность обучающимся проявить себя в роли организаторов социально значимых дел. Огромную роль в формировании социальной компетентности играет психолого-педагогическая и социально-педагогическая практика, позволяющая студентам моделировать и осуществлять социально-педагогическую деятельность.

5. Использование мониторинга в диагностике качественных и количественных характеристик эффективности формирования социальной компетентности будущих бакалавров.

Такая систематическая работа отражает сущность процесса формирования социальной компетентности будущих бакалавров и обуславливает необходимость подготовки соответствующего методического сопровождения преподавателей для их участия в процедуре мониторинга сформированности данного вида компетентности.

Таким образом, педагогические условия формирования социальной компетентности будущих бакалавров предполагают знание особенностей реализации процесса профессионального обучения в вузе. Одни из них определяются спецификой компетентностного подхода, логикой преподавания дисциплин и профессиональной деятельности. Другие проявляются в личностно-развивающем характере содержания предметной области, в развитии социокультурных, социально-коммуникативных способностей, готовности к выполнению социально-профессиональных функций.

### *Литература*

1. Борисенко Е. Н. Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов вузов: дис. ...докт. пед. наук. ГОУВПО «Кемеровский государственный университет». Кемерово, 2013. 355 с.
2. Гиниятова З.М. Структурные компоненты профессиональной компетентности социального педагога // Педагогика высшей школы. 2015. № 3. С. 66-68.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.
4. Кузнецова Е.П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих социальных педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2016. 21 с.
5. Лупанова Н.А. Педагогические условия формирования у будущего учителя социальной компетентности: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Тула, 2002. 19 с.

*М.Л. Спирина*

## **ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ФОРМИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

*Аннотация.* В статье представлена постановка проблемы формирования готовности студентов педагогического вуза к обеспечению безопасного поведения обучающихся в условиях образовательных организаций. Доказывается необходимость разработки педагогических условий формирования исследуемой готовности и их апробации в учебном процессе педвуза.

*Ключевые слова:* готовность, формирование, безопасное поведение, студент, педагогический вуз, обучающийся.

В современных условиях назрела необходимость поиска оптимальных способов формирования у подрастающего поколения осознанного и грамотного отношения к проблеме личной безопасности. Это связано с прецедентами разрушительных сил природы, с увеличением количества аварий техногенного характера, ситуациями экологического неблагополучия и, прежде всего, с отсутствием навыков грамотного поведения в чрезвычайных ситуациях.

Безопасность жизни подрастающего поколения и охрана его здоровья – одна из важнейших задач современной системы образования, при этом важно готовить детей, подростков, молодежь к встрече с потенциальными трудностями, прививать навыки безопасного поведения в быту, социуме и природе [1; 3].

Таким образом, проблема формирования основ безопасности жизнедеятельности подрастающей личности является чрезвычайно актуальной. Наряду с актуальностью исследуемой проблемы можно выделить и противоречие в ее решении, которое заключается в том, что педагоги образовательных организаций осознают актуальность исследуемой проблемы, но испытывают определенные затруднения в организации этого процесса.

Как известно, безопасность организации – это комплексные мероприятия, в которых участвуют практически все субъекты образовательного процесса: педагоги, обучающиеся, правоохранительные органы, вспомогательные службы и общественные организации. Знания в области культуры безопасной жизнедеятельности обучающихся для каждого педагога являются необходимыми для педагогической деятельности в образовательном пространстве [4].

Доказано, что существует устойчивая взаимосвязь между отношением педагога к вопросам безопасной жизнедеятельности, уровнем его грамотности в этой области и оказанием соответствующего воспитательного воздействия на обучающихся: чем ниже уровень грамотности педагога в этих вопросах, тем меньше рассматриваемые вопросы представлены в его воздействии на обучающихся.

Проблема формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности как условия профессиональной компетентности исследована в работах И.А. Колесникова, И.Ю. Степанова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Р.Г. Халиуллина, которые рассматривают готовность как интегративное качество, как результат специальной подготовки и состояния личности. Исследователи отмечают, что готовность представляет собой сложное образование в области безопасной жизнедеятельности и активно-действенного состояния личности при возникновении опасности,

с установкой на определенное поведение, а также мобилизованность сил для выполнения необходимой задачи [2; 5].

Доказано, что процесс формирования готовности предполагает наличие в своей структуре несколько базовых компонентов: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Вместе с тем, несмотря на актуальность выполненных исследований, недостаточно разработаны организационно-практические аспекты формирования готовности бакалавров к обеспечению безопасности обучающихся образовательных организаций как составляющей их общей готовности к профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость в формировании данного вида готовности у будущих бакалавров уже в стенах педагогического вуза с учетом перспективы их личностного развития и профессионального роста.

По итогам констатирующего эксперимента было определено состояние исследуемой готовности у студентов 2 курса социально-психологического факультета, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», направленность (профиль) Психология и социальная педагогика. По результатам опроса у респондентов было выявлено низкое проявление мотивации (61 %), репродуктивный уровень знаний (65,3 %), что выражалось в способности действовать по шаблону, рефлексивная деятельность – на начальном уровне сформированности (72,9 %). Таким образом, результаты констатирующего эксперимента подтвердили гипотезу о необходимости разработки педагогических условий формирования исследуемой готовности и их апробации в учебном процессе педагогического вуза.

На формирующем этапе опытно-экспериментального исследования было организовано чтение спецкурса «Обеспечение безопасности обучающихся образовательной организации», которое выступило в качестве главного условия успешности формирования готовности студентов области культуры безопасной жизнедеятельности обучающихся общеобразовательной школы (табл. 1).

Задачи курса – получение полного представления о специфике деятельности бакалавра – будущего социального педагога и психолога - по вопросу безопасной жизнедеятельности человека в окружающей среде: обучение технике безопасного выживания в условиях мегаполиса, создание устойчивого представления о возможностях защиты человека в техносфере от негативных воздействий антропогенного и естественного происхождения.



## Обеспечение безопасности обучающихся образовательной организации

№ п/п	Наименование тем	Количество часов по учебному плану			
		В том числе			
		всего	лек- ции	семи- нар	СР
1.	Взаимодействие человека с техносферой	8	4	4	-
2.	Психология поведения в экстремальных ситуациях	6	2	4	-
3.	ЧП в образовательной организации и за ее пределами	6	2	2	2
4.	Профилактика безопасности обучающихся в образовательной организации	6	2	2	2
5.	Профилактика безопасного поведения обучающихся за пределами образовательной организации	6	2	2	2
6.	Работа с родителями по обеспечению безопасности жизнедеятельности	4	2	2	-
Всего:		36	14	16	6

В результате изучения дисциплины будущие бакалавры узнали способы безопасного поведения обучающихся в образовательной организации и за ее пределами, особенности профилактики бытового травматизма; научились оказывать первую медицинскую и психологическую помощь при травмах в экстремальных ситуациях; овладели приемами помощи «пострадавшим»; навыками психологической помощи и предотвращения паники при чрезвычайных ситуациях. В данном случае содержание познавательной деятельности выступало в виде сочетания теоретического и закрепляющего составляющих, где теоретический компонент завершался использованием приобретенных знаний в практической деятельности; выполнение закрепляющих действий заканчивалось формулированием теоретических положений.

Источниками информации выступали преподаватели, сами студенты, подготовившиеся самостоятельно либо под руководством педагога по представленным дидактическим материалам. Все занятия заканчивались коллективным обсуждением, анализом и рефлексией, что позволяло систематически отслеживать динамику уровня сформированности готовности будущих бакалавров к обеспечению безопасности обучающихся образовательных организаций и вносить своевременные дополнения

в содержание, методы и формы проводимого психолого-педагогического эксперимента [4]. В ходе экспериментального исследования обучающиеся ознакомились с информацией теоретического плана, которая обеспечила понимание состояния человека в случае возникновения чрезвычайной ситуации, его внешнее проявление в виде поведения и поступков. Отрабатывались знания, умения и навыки действий по сигналу «Тревога», «Террористическая опасность» и т. п.

На практических занятиях обучающимся предлагались для анализа ситуации проблемного характера с целью нахождения грамотных приемов поведения путем подбора. К примеру, «Группа школьников собирается в поход. Одна половина участников предлагает выбрать один маршрут, другая часть группы – направиться по другому маршруту. «Как найти правильное решение, обеспечив тем самым безопасность всех участников похода?», «Будучи человеком, не имеющим достаточного опыта, как убедить своих товарищей, коллег в преимуществе (либо недостатке) данной позиции?»».

Интерес вызвала игра «Выбор охранного предприятия для организации обеспечения безопасности школы», целью которой было сформировать у студентов умений оперировать понятиями, имеющими отношение к принципам организации обеспечения безопасности образовательных организаций. В роли руководителей двух охранных предприятий были выбраны наиболее подготовленные участники эксперимента, за выборы одного из них участникам противоборствующих групп предлагалось на конкурсной основе провести отбор. Критериями отбора: услуги, предоставляемые образовательной организации, качество услуг, оборудование и персонал, т. е. весь перечень того, что включает в себя комплексная безопасность образовательной организации и система ее функционирования.

Организация спецкурса также предполагала формирование знаний с элементами деловой игры в работе в малых группах, создающих полное представление о безопасности образовательных организаций. В данном случае работа в малых группах предоставляла возможность участникам проявить свои креативные способности в видении перспектив на примере обсуждаемых учебных ситуаций. В целом мы использовали разнообразные формы организации взаимодействия по количеству участников, среди которых наиболее эффективной формой являются занятия в группах малого состава ввиду их мобильности и активности. Пример занятия: «Терроризм. Действия при угрозе террористического акта». Студентам была дана возможность просмотреть слайд-презентацию о современной хронике терактов, после чего они переходили к рассмотрению учебных вопросов. Накануне занятия давалось опережающее задание – найти

в справочной литературе определение терминов: «Терроризм», «Террор» и пр. Обучающимся было предложено огласить весь список возможных определений указанных понятий, после чего совместно с участниками эксперимента были выделены существенные признаки данных определений. После тщательной проработки определений данных понятий студенты выполняли задания в группах.. Количественный состав рабочей представлял собой наиболее оптимальный состав 3–5 человек.

Таким образом, успешное усвоение обучающимися базовых теоретических знаний и формирование у них умений в области безопасной жизнедеятельности позволили перейти к закрепляющим заданиям. Упражнение имело название: «Выездное убеждение». По условиям задания участникам эксперимента необходимо было на улице убедить мало знакомых людей пройти в аварийное здание. Наблюдение показало, что участники раскрыли весь свой внутренний потенциал, используя различные методы убеждения, наиболее действенными среди них, явились: вежливое обращение, доброжелательность, предупреждение о безопасности, интрига. Само задание не вызывало отрицательного отношения ее участников, однако наблюдались случаи обмана – среди «малознакомых людей» попадались и хорошо знакомые люди.

Еще одно упражнение: «Внеурочная работа» – одному участнику необходимо было уговорить «коллегу» (ученика, подчиненного) придерживаться, например, диеты для улучшения своего состояния здоровья, определенных норм безопасного поведения, соблюдения техники безопасности и т. д. Для успешного выполнения упражнения требовались убедительные и веские аргументы. Участники пользовались всеми вариантами возможных решений, при этом применяя индивидуальный подход в общении, используя гибкую тактику при демонстрации собственной позиции. Упражнение: «Конфликт в классе» («классному руководителю» предлагалось разрешить конфликт, возникший между двумя «старшеклассниками». Итогом выполнения упражнения служили выводы, сделанные наблюдателями: 1) разрешающий конфликт не должен сам включаться в конфликт, становиться на позицию одной из конфликтующих сторон; 2) разрешающий конфликт должен хорошо владеть коммуникативными навыками, уметь убеждать и переключать внимание; 3) разрешающий конфликт должен уметь объективно рассматривать конфликтующие стороны и сами конфликтные ситуации.

До начала выполнения упражнения обучающиеся познакомились с прямыми и косвенными приемами разрешения конфликтов, способами их профилактики, проанализировали потенциальные варианты перехода конфликта в конструктивную беседу.

Результаты, полученные по окончании формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, показали, что произошли значительные изменения в уровне сформированности исследуемой готовности будущих бакалавров. Число обучающихся со средним (репродуктивным) и высоким (творческим) уровнями сформированности исследуемой готовности по окончании эксперимента составило 91,6 %, что свидетельствует о готовности обучающихся экспериментальной группы к реализации сформированных качественных характеристик в будущей профессиональной деятельности.

### *Литература*

1. Мошкин В.А. Воспитание культуры личной безопасности / В. Мошкин // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2016. – № 8 – С. 13.
2. Психолого-педагогический словарь-справочник / сост. Ю.А. Лобейко, Н.М. Борозенец. – М.: АГРУС, 2004. – 256 с.
3. Родачин В.М. Безопасность как социальное явление / В.М. Родачин // Право и безопасность. – 2004. – № 4 (13). – С. 14–17.
4. Ситников Ю.Е. Подготовка будущего педагога к обеспечению безопасности образовательной организации / Ю.Е. Ситников // Мир человека : материалы ежегодных конференций и аспирантских научно-педагогических чтений. (27 апреля – 15 мая 2018 г.) / под ред. В.В. Игнатовой. – Красноярск: СГУНиТ, 2018. – С. 76–79.
5. Халиуллин Р.Г. Безопасность: многообразие подходов и проблемы определения понятия / Р.Г. Халиуллин // Юридическое образование и наука. – М.: Юрист, 2007. – № 4. – С. 30–32.

*Е.В. Сычева*

*(Науч. рук. – канд. пед. наук, доцент Л.Г. Чернышева)*

## **СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКИ В ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В статье представлено содержание вариативной части программы физического воспитания учащихся 3-х классов, основанной на использовании средств художественной гимнастики. Раскрываются ее задачи, структура, принципы, формы организации и средства.

**Ключевые слова:** программа физического воспитания, вариативная часть, учащиеся 3-х классов, художественная гимнастика.

В связи с внедрением новых стандартов, учителя стремятся к созданию новых подходов к урокам физической культуры, базирующиеся на модернизации образовательного процесса с использованием как инновационных направлений, так и традиционных в сфере физической культуры.

Базовая и вариативные части ФГОСа по физической культуре в начальной школе соотносятся друг с другом: 70–80 и 20–30 %. Вариативный компонент направлен на удовлетворение индивидуально-дифференцированных потребностей субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей учащихся, общественности), может соответствовать направленности физкультурных и спортивных интересов школьников, способностям и уровню профессионально-педагогической подготовленности учителя и другим факторам. Кроме того, несмотря на то, что разработано достаточно большое количество авторских программ по физическому воспитанию на основе разнообразных видов спорта (футбол, регби, гандбол, фигурное катание и др.) преобладающее большинство школ работает по программам В.Н. Ляха [3] и А.П. Матвеева [4]. Несмотря на то, что в них и других значительное место отводится гимнастике, роль которой неоспорима, программу И.В. Винер для начальной школы, основанную на использовании средств художественной гимнастики, на практике применяют весьма редко.

Цель нашей работы – разработка и экспериментальное обоснование использования средств художественной гимнастики в вариативной части программы для оптимизации физического воспитания младших школьников.

Программа физического воспитания, в которой вариативная часть основана на художественной гимнастике, была внедрена в учебно-воспитательный процесс в МБОУ СОШ № 12 г. Армавира. Объем вариативной части – 34 часа. Предполагалось, что она явится предпосылкой успешного решения задачи формирования у каждой личности обучающегося интереса к занятиям физическими упражнениями, наиболее полно отвечающими их природе, и тем самым повысит эффективность физического воспитания.

Программа вариативной части, основанная на использовании средств художественной гимнастики, характеризуется:

- универсальностью, поскольку позволяет подобрать средства гимнастики для каждого ребенка в соответствии с его целями, потребностями и возможностями;
- разносторонним характером воздействия на организм учащихся и развитие физических качеств;
- вариативностью, заключающейся в разнообразии комплексов гимнастических упражнений разной направленности;

- доступностью, обеспечивающейся системой знаний, двигательных умений и навыков, приемлемых для младших школьников;

- сочетанием позитивной эмоциональности и интенсивности выполнения гимнастических упражнений, в тоже время требующее проявления сдержанности и самоконтроля;

- соревновательным характером и духом соперничества, стремлением превзойти в правильном техническом исполнении гимнастических элементов;

- воспитанием трудолюбия и упорства.

Вариативная часть для 3 класса на основе использования средств художественной гимнастики решает задачи программы по физической культуре: оздоровительные, образовательные и воспитательные [3; 4].

Основное содержание разделов вариативной части:

- «Знания о физической культуре»: сведения по истории гимнастики, в том числе в олимпийских играх, о роли гимнастических упражнений в физическом совершенствовании, самоконтроле, профилактике травматизма на занятиях гимнастикой и др.;

- «Способы физкультурной деятельности»: способы организации и проведения самостоятельных занятий гимнастикой, подвижных игр; наблюдения за индивидуальным физическим развитием и физической подготовленностью;

- «Физическое совершенствование»: комплексы учебно-образовательных и игровых занятий, основанных на гимнастических упражнениях с предметами и без них, акробатические упражнения, танцевальные шаги и движения, подвижные, музыкально-сценические, музыкально-танцевальные игры и спортивные эстафеты.

В этом разделе упражнения сгруппированы по признакам функционального воздействия на развитие основных физических качеств. Это позволяет учителю отбирать нужные физические упражнения и объединять их в различные комплексы, планировать нагрузку в соответствии половозрастными особенностями учащихся, степени освоенности ими этих упражнений, условиям проведения различных форм занятий, наличию спортивного инвентаря и оборудования.

Содержание вариативной части расширяет границы физического, интеллектуального, эмоционального и социального развития детей благодаря использованию в ней методов обучения танцевальными движениями и элементами сценического искусства; знакомству с музыкой; постановке спортивных и сценических показательных программ.

Наряду с общедидактическими принципами реализации вариативной части: систематичности, наглядности, прогрессирования, доступности,

сознательности и активности, особое значение придается индивидуализации и дифференциации.

Они обусловлены различным уровнем:

- здоровья, физической подготовленности, работоспособности и физического развития младших школьников;
- объема знаний и двигательных умений детей;
- мыслительных процессов (гибкость ума либо его стереотипность в подходах к изучению каждого двигательного действия; быстрота либо замедленность в освоении новых движений; наличие либо отсутствие критического подхода к учебному материалу и т. п.);
- познавательной и практической самостоятельности, творческой активности (стремление к самостоятельному овладению специальными знаниями и физическими упражнениями);
- формирования двигательных навыков;
- волевого проявления (высоком, среднем, низком), а также неодинаковом отношении к учению (положительное, безразличное, отрицательное); наличием учеников обоего пола в классе.

Несмотря на то, что в обществе развивается мужская художественная гимнастика [1], художественная гимнастика ассоциируется как женский вид спорта, поэтому мальчикам предлагались упражнения ритмической гимнастики, мужской художественной гимнастики (японский стиль), основанной на восточных единоборствах, насыщенной акробатикой и элементами спортивной гимнастики.

Предполагаемыми результатами внедрения средств художественной гимнастики в учебно-воспитательный процесс обучающихся 3-х классов должны стать:

- укрепление опорно-связочного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной, вегетативной и центральной нервной систем;
- совершенствование физической подготовленности, успешная сдача норм «Готов к труду и обороне»;
- развитие творческих способностей мышления, самостоятельности;
- формирование основ здорового образа жизни.

В начале педагогического эксперимента учащиеся 3-х классов были подвергнуты тестированию для определения уровня развития физических качеств: гибкости (наклон вперед из положения сидя), статического равновесия (поза Ромберга), скоростных качеств (бег 30 м), координации (челночный бег 3х10 м), силы (сгибание-сгибание рук в упоре лежа и поднимание туловища из положения лежа на мате, согнув ноги за 1 минуту).

На данный момент заканчивается внедрение разработанной программы в учебно-воспитательный процесс физического воспитания школьников 3-х классов, но уже виден ее положительный эффект.

### *Литература*

1. Винер-Усманова: мужская художественная гимнастика имеет все права на существование: [Электронный ресурс] – Режим доступа: // [https://tass.ru/sport/10533085?utm\\_source=yandex.ru&utm](https://tass.ru/sport/10533085?utm_source=yandex.ru&utm) (дата обращения: 20.03.2022).

2. Винер, И. А. Физическая культура. Гимнастика. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией И. А. Винер. 1–4 классы : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / И. А. Винер, Н. М. Горбулина, О. Д. Цыганкова. – М. : Просвещение, 2011. - 31 с.

3. Лях, В. И. Комплексная учебная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов / В. И. Лях, А. А. Зданевич. – М. : Новая школа, 2004. – 76 с.

4. Матвеев, А. П. Физическая культура. Рабочие программы. Предметная линия учебников А. П. Матвеева. 1–4 классы : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / А. П. Матвеев. – М. : Просвещение, 2011. - 63 с.

*Э.И. Ткачева*

## **ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ ПО УСТРАНЕНИЮ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В данной статье раскрывается понятие логоритмических упражнений и их роли в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста по устранению речевых нарушений.

**Ключевые слова:** логоритмика, логоритмические упражнения, дети дошкольного возраста, дети с нарушениями речи.

Дошкольное детство – самый благоприятный период для развития речи, начиная от её содержания и заканчивая орфоэпическими качествами, определяющими в дальнейшем личность человека, свидетельствующими об уровне его культуры. Речевое развитие детей, начиная с раннего возраста – ведущий раздел работы в дошкольной образовательной организации. В настоящее время ключевой задачей коррекционно-развивающего воздействия на детей с нарушениями речи является формирование, развитие и коррекция у них неречевых процессов и речевой системы в целом. Логоритмическое воспитание, в системе комплексных реабилитационных методик, всецело способствует решению этой задачи.

В комплексе с коррекционными методиками и лечебно-оздоровительными мероприятиями происходит включение логоритмического воспитания в систему работы коррекционных групп (в частности групп для детей с тяжелыми нарушениями речи) дошкольной образовательной организации.



Логопедическая ритмика исходит из общих методологических основ логопедии и дефектологии и является одним из её разделов. Она изучает закономерности развития, воспитания, а также, нарушения психомоторных функций в синдроме речевой патологии. Развитие у детей с речевой патологией двигательных способностей, как основы воспитания речи, перевоспитания и устранения речевых нарушений, является важнейшей задачей, определяющей особую значимость логопедической ритмики, как одного из звеньев логопедической коррекции.

По мнению Г.А. Волковой, логоритмика – это форма работы по преодолению речевых нарушений, в которую включаются двигательные упражнения с использованием стишков, потешек, песенок, речевок, поговорок [1].

В свою очередь, Р.Л. Бабушкина считает, что логопедическая ритмика – это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой, средствами движения, музыки и речи, это часть лечебной ритмики, основанная на взаимосвязи музыки, слова и движения [2].

Целью логоритмического воздействия является преодоление речевого нарушения путём развития, воспитания и коррекции у детей с речевой патологией двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой, и в конечном итоге, – адаптация к условиям внешней среды.

Г.А. Волкова, развивая идеи В.А. Гринер и Н.С. Самойленко, рекомендует использовать следующие средства логопедической ритмики в коррекционной работе:

- вводные упражнения (ходьба и маршировка в различных направлениях);
- упражнения на развитие дыхания, голоса и артикуляции;
- упражнения, регулирующие мышечный тонус;
- упражнения, активизирующие внимание;
- счетные упражнения;
- речевые упражнения без музыкального сопровождения и т. д. [1].

В логоритмическом воспитании Н.В. Нищева выделяет следующие звенья:

1. Развитие, воспитание и коррекция неречевых процессов у детей с нарушениями речи (слуховое внимание, слуховая память, оптико-пространственные представления, координация движений, чувства темпа, ритма в движении, воспитание и перевоспитание характера, личности).

2. Развитие речи и коррекция речевых нарушений (воспитание темпа, ритма дыхания, коррекция речевых нарушений) [4].

Широкий круг задач позволяет решать использование логоритмических упражнений в работе по развитию речи:

Воспитательные задачи:

- развитие и формирование чувства ритма: способность ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность;
- формирование умения перевоплощаться, проявлять свои художественно-творческие способности;
- формирование умения соблюдать заранее установленные правила.

Оздоровительные задачи:

- развитие физиологического дыхания;
- укрепление костно-мышечного аппарата;
- развитие моторных функций и координации движения;
- развитие ловкости, силы, выносливости;
- воспитание правильной осанки, походки.

Образовательные задачи:

- формирование двигательных навыков и умений; пространственных представлений и способности произвольно передвигаться в пространстве относительно других детей и предметов;

- развитие переключаемости.

Коррекционные задачи:

- развитие речевого дыхания;
- формирование и развитие артикуляционного аппарата;
- развитие общей и мелкой моторики;
- совершенствование лексико-грамматического строя речи;
- развитие чувства ритма, темпа, просодики, фонематического слуха, фонематического и слухового восприятия;
- развитие восприятия, воображения, мышления.

Логоритмика является звеном логопедической коррекции, сочетающей в себе исправление нарушений речи с развитием сенсорных и двигательных возможностей детей. Логоритмическая деятельность охватывает и здоровьесберегающие технологии, оказывающие благотворное воздействие на организм дошкольника. Помимо этого, логоритмика способствует качественному улучшению уровня звукопроизношения, овладения структурой слова, активизации и расширения словарного запаса детей.

Благодаря тому, что в логоритмических упражнениях существует тесная взаимосвязь ритма, слова и движения, то для дошкольников, страдающих общим недоразвитием речи (часто имеются нарушения и слухового восприятия, и эмоционально-волевой сферы, недоразвитие ритмического слуха), воссоздание ритмической структуры слов, стихотворных текстов, будет даваться гораздо легче. Ритмические распевки, пропевание

отдельных слогов и фраз благотворно влияют и на состояние речевой моторики. Логоритмическая деятельность способствует Развитию слуховых функций, пространственных представлений, творческих, интеллектуальных способностей, развитию эмпатии, развитию коммуникативных навыков, коррекции речевой функциональной системы также способствует логоритмическая деятельность.

Все виды логоритмических игр и упражнений можно предложить детям выполнять в сочетании с ритмической основой: под музыку; под счёт; под словесное и стихотворное сопровождение и, соответственно, это даёт возможность включать их в режимные моменты дошкольника.

Благодаря гибкому режиму дошкольной образовательной организации, элементы логоритмических упражнений, можно использовать в течение всего дня: на улице, как физкультминутки во время непосредственной образовательной деятельности, перед сном или после сна в виде дыхательных упражнений, а поскольку логоритмические упражнения носят тематический характер, то при их подборе можно опираться на комплексно-тематическое планирование сада.

Направленность логоритмических упражнений на целостное и всестороннее развитие ребёнка, совершенствование речи, овладение двигательными навыками, умение ориентироваться в окружающем мире и т. д. позволяет приучить дошкольников к оздоровительному режиму, при ежедневном выполнении таких упражнений в течение дня.

Наибольшая эффективность работы по преодолению речевых нарушений у дошкольников возможна только при совместной деятельности всех педагогов дошкольной образовательной организации в этом направлении.

Таким образом, использование логоритмических упражнений в повседневной работе воспитателя позволяет детям не только глубже погрузиться в игровую ситуацию, создавая благоприятную атмосферу для усвоения изучаемого материала и развития творческих способностей, но и преодолевать речевые нарушения.

### *Литература*

1. Бабушкина Р. Л., Кислякова О. М. «Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи» / Под ред. Г. А. Волковой – СПб.: КАРО, 2005. – (Коррекционная педагогика).
2. Волкова Г. А. «Логопедическая ритмика» М.: Просвещение, 1985.
3. Гоголева, М.Ю. Логоритмика в детском саду. Старшая и подготовительная группы. – М.: Академия развития, 2006. – 120 с.
4. Нищева Н. В. «Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы в детском саду» СПб.; Детство-пресс, 2014.

## **ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

В настоящее время в логопедической практике отмечается неуклонный рост такого сложного и многогранного нарушения речи как дисграфия. Многие педагоги и родители отмечают, что пытливые и интеллектуально развитые дети испытывают видимые трудности при овладении такими базовыми навыками как чтение и письмо.

Письмом называется способ перекодирования, переход от одной системы символов к другой. Нарушения процесса письма у младших школьников – одна из самых актуальных проблем в теории и практике логопедии. Дисграфия представляет собой не только серьезное препятствие в овладении школьной программой, но и влечет за собой нарушения эмоциональной-волевой сферы и личности в целом. Дисграфия как частичное расстройство процесса письма зачастую обусловлено недостаточной сформированностью психических функций, реализующих психологический, лингвистический и психофизиологический уровни письма. Дисграфические ошибки, как правило, носят стойкий характер, их возникновение не связано с нарушением когнитивного развития ребенка или с нерегулярностью обучения.

О.А. Токарева выделяет три вида дисграфии (акустическую, оптическую, моторную). Акустическая дисграфия характеризуется недифференцированностью слухового восприятия, недостаточным развитием звукового анализа и синтеза. Наиболее частыми являются смешения, пропуски и замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляционным и акустическим признакам. Кроме того, наличие дефектов звукопроизношения также отражается на письме.

Оптическая дисграфия возникает вследствие неустойчивости зрительных представлений. Отдельные буквы не узнаются и не соотносятся с соответствующими им звуками. В некоторых случаях буквы воспринимаются по-разному, вследствие чего они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения рукописных букв, близких по начертанию.

Для моторной дисграфии характерны трудности движения руки в процессе письма. Отмечаются нарушения связи моторных образов букв со зрительными. При этом наиболее частыми ошибками письма являются зеркальное письмо, смешение букв, недописывание, слитное написание слов и предложений, самостоятельные исправления, неряшливый почерк.

Обследование при выявлении дисграфии необходимо осуществлять поэтапно. Первоначально изучаются общее и речевое развитие ребенка, состояние зрения, слуха, ЦНС. Также следует изучить и проанализировать

письменные работы учащегося. Затем изучается строение анатомия и физиология артикуляционного аппарата, общая и мелкая (включая пальцевую) моторика, определяется ведущая рука и т. д. Важное значение имеет обследование звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, слоговой структуры слова, лексико-грамматической стороны речи и связной речи.

Профилактику предпосылок возникновения дисграфии следует начинать с развития психических функций и интеллекта, как базовых предпосылок успешного овладения процессом письма. А.Н. Корнев [3] к первичной профилактике дисграфии у детей относит выявление и устранение основных этиологических факторов ее возникновения. С этой целью ученый рекомендует следующее:

1. Предупреждение анте- и перинатальной патологии плода и новорожденного.

2. Снижение соматической и инфекционной заболеваемости в первые годы жизни.

3. Ранняя диагностика и своевременное лечение перинатальной патологии.

4. Ранняя диагностика и коррекция нарушений речи у детей.

5. Выбор адекватных методов обучения грамоте детей при наличии билингвизма или смене языка обучения.

Л.Г. Парамонова [2] отмечает, что основным способом профилактики дисграфии является систематическая забота своевременности развития и формирования всех компонентов языковой системы (фонетики, фонетики, лексики, грамматики и пр.). От успешности их формирования напрямую зависит наличие или отсутствие «детских аграмматизмов» в его устной речи. Особое внимание необходимо уделять детям «группы риска». Как правило, речь у них появилась с опозданием, а аграмматизмы многочисленны.

В работе по формированию грамматического строя речи рекомендовано использовать следующее:

1. Упражнения по усвоению основных смысловых значений грамматических форм. Например: значение приближения, значение преодоления преграды, значение уменьшительности и т. п.

2. Игры по образованию грамматических форм по заданному образцу и в малознакомых словах, т. е. по аналогии. Например, от существительных образовать слова со значением уменьшительности.

3. Задания на повторение правильных грамматических форм. Это значительно облегчит их усвоение.

4. Многократное повторение способствует формированию прочного навыка нормативного и адекватного употребления грамматических форм (без предварительных их «поисков» и долгого припоминания).

Таким образом, профилактика дисграфии как планомерный и систематический процесс должна начинаться еще задолго до поступления в школу. Основные усилия логопеда и родителей должны быть направлены на интеллектуальное, психомоторное и речевое развитие ребенка. Однако требования, предъявляемые к будущему первокласснику, должны быть адекватными и соответствовать нормативным показателям.

### *Литература*

1. Грибова О.Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: монография. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 120 с.
2. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Детство-пресс, 2006. – 128 с.
3. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод, пособие. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 128 с.

*О.В. Фисенко*

## **РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ В ОНТОГЕНЕЗЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается такой вопрос, как развитие интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** интонация, интонационная сторона речи, становление интонационного поля, просодические компоненты речи, воспроизведение интонации.

В онтогенезе развитие и становление интонационной стороны речи происходит постепенно. По мнению ученых, интонационная структура речи формируется раньше слов, что обусловлено связью с эмоционально-экспрессивным аспектом жизни, являющимся ведущим в довербальный период. Ребенок сначала научается понимать интонацию, а потом сам ее воспроизводить.

Исследователи доречевой и начала речевой стадии развития ребенка Е.Н. Винарская и Р.В. Тонкова-Ямпольская, утверждают, что интонационные модели присутствуют в вокализациях детей уже на этих стадиях, а усвоение интонационной системы происходит в возрасте около года. Формирование интонации в экспрессивной речи начинается с появления младенческих криков, гуления и лепета. Р.В. Тонкова-Ямпольская говорила, что становление интонации начинается с крика. К началу второго года жизни ребенок усваивает интонационную систему языка в целом.

На более поздних этапах развития идет процесс ее совершенствования и дифференцирования. Н.И. Лепская утверждала, что интонация появляется в возрасте 1 года 4 мес. – 1 года 6 мес. И в течение полугода остается основой детской коммуникации [1].

И.В. Верестюк, в свою очередь, рассматривает становление интонационной системы языка детей в возрасте от 2–5 лет. Н.Х. Швачкин говорил о том, что интонация формируется к 4–6 месяцам. В.А. Ковшиков установил, что основные типы интонации оказываются сформированными уже в довербальный период освоения языка. Результаты исследования А.М. Шахнаровича подтверждают факт неравномерного появления компонентов интонации в онтогенезе [3].

Итак, развитие интонационной стороны речи происходит с рождения, начинаясь с младенческого крика. Крик – самая первая реакция ребёнка, окрашенная интонационно. В зависимости от того, какое состояние у ребёнка, крик приобретает обертональную окраску, тон его крика может быть различным, в зависимости от его состояния. Крик является первой интонацией, значимой по своему коммуникативному содержанию, которая в дальнейшем оформляется как сигнал недовольства. Интонационное обогащение крика свидетельствует о том, что у ребенка начала формироваться функция общения. К 2–3 месяцам жизни появляются специфические голосовые реакции – гуление [4].

В период гуления, помимо сигналов недовольства, которые выражаются криком, появляется интонация, сигнализирующая о состоянии благополучия ребенка, которая время от времени начинает носить выражение радости. Сочинения, изложения и др. Следующим уровнем развития речи в онтогенезе является лепет, который начинает появляться в возрасте 5–6 месяцев. В этот период лепетных звуков появляется признак локализованности и структуризации слога. Лепетная речь, являясь ритмически организованной, тесно связана с ритмическими движениями ребенка.

В лепет понемногу начинают проникать слова, интонации и ритм речи взрослых. Семантическую нагрузку в этот период получают не фонемы, а интонация и ритм. Общение осуществляется с помощью эмоциональной интонации. Примерно к 11 месяцам появляются активные лепетные цепи слогов. При этом на данном этапе речевого развития какой-либо слог выделяется длительностью, громкостью, высотой звука. Вероятнее всего, это начальная стадия формирования ударения [5].

Этап первичного усвоения языка охватывает период от 9 до 18 месяцев. На этом этапе совершенствуется слуховое восприятие, появляются первые элементы восприятия ритма. Временная организация таких доречевых вокализаций содержит элементы, аналогичные ритмическому структурированию речи взрослых. Большую роль в целях коммуникации на этом

этапе играют мимика, жест и особенно интонация; начинает развиваться интонация просьбы [4].

Н.Д. Светозарова, отмечала, что в начальный период развития речи «интонация, ритм и общий звуковой рисунок слова получают смысловую нагрузку» [6].

Коммуникативная модальность начинает выражаться интонационно примерно с двух лет, одновременно, начинают формироваться императивные отношения в языковой способности ребенка. Дети трех-четырёх лет говорят медленно, потому что им ещё трудно справиться с выговариванием звукосочетаний и слов. Темп речи вначале медленный, а затем ускоряется по мере овладения беглой речью, особенно же при эмоциональных состояниях. По мере развития навыков владения артикуляционным аппаратом создаются предпосылки для формирования естественного темпа речи. У нормально развивающихся детей не наблюдается резких нарушений в ритме речи. Также ребенок может быть достаточно неустойчив интонационно в своих высказываниях: говорит то быстро, то резко замедляет темп речи даже в пределах одной фразы, меняет ударения. Это «своеобразие» ритма с возрастом обычно исчезает. Возраст четырех лет признается «рубежом в усвоении интонационной системы» в плане реализации [7; 9].

На этапе 4-х летнего возраста начинает формироваться тип мелодического оформления речи, сходный со взрослым типом. В это же время у ребёнка появляется шёпотная речь, сокращаются показатели неплавности речи, пауз и повторов слов, происходит овладение интонацией повествования по подражанию. Однако для полного овладения интонацией необходима тренировка по изменению её тона и высоты голоса. Я считаю иона хора. В пять лет дети четко различают конец и начало предложения, интонационные возможности соответствуют интонации взрослого человека [7].

В 5–6 лет в норме формируется контекстная речь, т. е. самостоятельное порождение текста. В это время можно наблюдать увеличение количества и длительности пауз, связанных с затруднениями лексико-грамматического оформления высказывания. При слушании дети воспроизводят во внутренней речи не только слова, фразы и предложения, но и интонацию во всех ее компонентах, в том числе мелодику [2].

Далее, в шестилетнем возрасте можно переходить к овладению интонацией вопросительного предложения. Развитию интонации способствует развитость речевого слуха. При нарушениях в его развитии может возникнуть интонационная невыразительность речи [8].

В педагогических исследованиях Д.Х. Баранник, Н.Е. Богуславской, Е.А. Брызгаловой, Л.А. Горбушиной, С.Ф. Ивановой, Т.А. Ладыженской,



Л.П. Федоренко, Л.В. Щербы подчеркивается, что у детей старшего дошкольного возраста интенсивно развивается речевой слух и интонационная сторона речи. Дети могут различать повышение и понижение громкости, воспринимают и воспроизводят мелодический и ритмический рисунок, логическое ударение, улавливают интонационные средства выразительности, удерживают паузы, ускоряют и замедляют темп. Голосовыми возможностями владеют недостаточно, однако, отмечается заметное расширение диапазона по силе и высоте.

Дети старшего дошкольного возраста способны дифференцировать различные интонации, но с трудом воспроизводят их в собственной речи. Могут выражать эмоционально-волевое отношение к произносимому, самостоятельны в поиске выразительных средств для описания героя, последовательны в передаче мысли. Изучение выразительности детской речи показывает ее неоднозначность, с одной стороны отмечается живость, непосредственность, правдивость интонаций, а с другой стороны – недостаточная осознанность и неустойчивость, чем старше ребенок, тем большей сдержанностью отличается его речь, она становится монотонной, однообразной.

Дети усваивают интонационные рисунки предложений различных конструкций по подражанию, бессознательно, вместе с лексическим и грамматическим содержанием образцов. Усвоив образец, они перенесут его интонацию на любое предложение той же конструкции. В разных возрастных группах работа по усвоению законченной интонации усложняется: в средней группе дети работают над произнесением простых предложений, сначала менее, а потом более распространенных. В возрасте шести лет переходят к усвоению повествовательных и вопросительных интонаций сложных предложений. Интонационная сторона речи, как составная часть звуковой культуры речи, формируется и развивается на основе хорошо развитого речевого слуха. Важно отметить то, что голос формируется на протяжении всего детства. Именно в этот период формируется основа будущей речи ребёнка. В дальнейшем голос может изменяться на протяжении всей жизни. В патологических случаях изложенные закономерности нарушаются.

Таким образом, интонационная сторона речи человека является сложным и многогранным явлением. Под интонацией понимают совокупность средств организации звучащей, устной речи. К ним относятся мелодика, темп, ритм, тембр, логическое ударение, высота и сила голоса. Она является не только средством выразительности, но и важным средством формирования высказывания и выявления его смысла, а также играет немаловажную роль в осуществлении коммуникативной функции речи.

### *Литература*

1. Давыдова, М. П. Речевые расстройства [Текст]: / М.П. Давыдова. – М.: Наука, 1988. – 285 с.
2. Иванова-Лукьянова, Г. Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм [Текст]: учеб. пособие / Г. Н. Иванова-Лукьянова. – М., 2000. – 197 с.
3. Кантер, Л.А. Системный анализ речевой интонации [Текст]: учебное пособие. – М.: Высшая школа, 1988. – 128 с.
4. Карелина, И. Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]: / дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Карелина Инна Борисовна. – Москва, 2000. – 172 с.
5. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии [Текст]: пособие для логопедов. - М.: Школьная пресса, 2007.
6. Лаврова, Е. В. Логопедия. Основы фонопедии [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. / Е.В. Лаврова. – М.: Академия, 2007. – 144 с.
7. Лазаренко, О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей [Текст]: – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 64 с.
8. Лепская, Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) [Текст]: / Н. И. Лепская. – М.: МГУ, 1997. – 152 с.
9. Щербак, С. Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Электронный ресурс]: дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Щербак Светлана Геннадьевна. – Москва, 2011.

*Е.А. Цветкова*

*(Науч. рук. – канд. пед. наук, доцент В.И. Лахмоткина)*

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

**Аннотация.** В данной статье описываются особенности логопедической работы по формированию связного высказывания у дошкольников с моторной алалией. Указаны этапы коррекционной работы с детьми с данным речевым нарушением. Подробно описан этап формирования связной речи. Приведены примеры игр и упражнений, которые можно использовать в логопедической работе с данной категорией детей.

**Ключевые слова:** моторная алалия, этапы коррекционной работы, формирование связной речи, формирование связного высказывания.

Анализ специальной психолого-педагогической и логопедической литературы показал, что изучение особенностей формирования связного высказывания у дошкольников с моторной алалией является актуальным

в настоящее время, что прежде всего обусловлено увеличением количества детей с данным речевым нарушением.

Изучением этой проблемы на протяжении многих лет занимались такие исследователи как С.Н. Шаховская, Б.М. Гриншпун, Е.Ф. Соботович, В.К. Воробьева и другие. Они пришли к выводу, что у детей с моторной алалией вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга страдают в той или иной степени все языковые операции, в частности, процесс порождения речевых высказываний.

С.Н. Шаховская и Б.М. Гриншпун, анализируя научные работы Е.Ф. Соботович, В.А. Ковшикова, М. Зеемана и В.К. Офринской посвященные классификации алалии, на основе анализа моторной и сенсорной ее форм, дают следующее определение понятию «моторная алалия». Моторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций, процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [4].

Е.Ф. Соботович, изучая данную проблему, отмечает, что основным при моторной алалии является нарушение овладения знаковой формой языка, то есть правилами сочетания и использования знаков в процессе порождения речи. Автор подчеркивает мысль о том, что у детей не формируются операции программирования, отбора, синтеза языкового материала в процессе порождения высказывания, кроме того, могут быть несформированными как операции выбора, так и операции комбинирования, следствием чего оказывается нарушенным речевое оформление высказывания. Нарушаются все аспекты лексико-грамматического структурирования, отмечается фонетико-фонематическое недоразвитие [3].

Б.М. Гриншпун, в своих научных исследованиях отмечает, что наряду с речевыми нарушениями у детей с моторной алалией отмечаются и неречевые нарушения, проявляющиеся в недоразвитии как относительно элементарных, так и сложных психических процессов, которые связаны с организацией и развитием речевой системы в целом. Автор утверждает, что в ходе спонтанного развития таких дошкольников состояние их речи не остается неизменным: в ней наблюдается замедление по темпам развития, которое резко отличается от онтогенетического развития нормально говорящих детей по количественным и качественным показателям. У детей с моторной алалией накапливаются лишь отдельные речевые действия и языковые знаки, то есть не создается система, в отличие от нормотипичных дошкольников, в процессе развития которых формируется опосредованная системой языковых знаков речевая деятельность. Поэтому алалики лишь переходят с одного уровня недоразвития речи на другой, нуждаясь в длительной коррекционной работе [2].

Е.Ф. Соботович, изучая данную проблему, а также опираясь на ряд исследований других ученых, пришла к выводу, что моторная алалия диагностируется с четырехлетнего возраста и как показывает практика при комплексном воздействии (медицинском, логопедическом и психолого-педагогическом) речь дошкольников значительно улучшается и ведущую роль в ее развитии приобретает обучение [3].

Логопедическая работа с детьми с моторной алалией по формированию связного высказывания включает в себя различные методы и приемы, которые следует рассматривать не изолированно, а в комплексе, так все они имеют общую направленность, а задачи и содержание работы зависят от речевых возможностей ребенка. Залогом успеха логопедической работы, по мнению С.Н. Шаховской, является активность дошкольника и его заинтересованность в результатах занятий. Автор отмечает, что необходимо уделять огромное внимание индивидуальным особенностям детей, а также их интересам [5].

С.Н. Шаховская и Б.М. Гриншпун выделяют несколько этапов логопедической коррекционной работы с детьми с моторной алалией:

I-й этап. На данном этапе у дошкольника формируются и уточняются знания и представления об окружающем мире, в котором воспитывается ребенок. Формируется пассивный и активный словарь, который доступен пониманию и воспроизведению. Ведется работа над диалогом и формированием односложной фразы. Формируется полный однословный тип предложения из существительных и глаголов «иду», «Аня». В речь ребенка вводятся новые слова, которые близки по звучанию «Аня» – «Ваня» – «Таня». Наблюдаются попытки использовать союз «и». Активно формируются модели обобщения «сидит», «лежит», «бежит» и противопоставления «иди», «иду», «идет».

II-й этап. С.Н. Шаховская называет его «зачатками общеупотребительной речи». На данном этапе основной задачей является закрепление правильного облика структуры слова «мо-ло-ко», «сум-ка». Проводится коррекционная работа по формированию правильного звукопроизношения. Формируется фразовая речь на фоне усложнения словаря и структуры фразы. Ведется активная работа над распространением предложений, их грамматическим оформлением, над диалогом, формируются высказывания как основные единицы речевого действия. Центром двухсловных предложений на данном этапе является глагол в форме первого или третьего лица настоящего времени «я иду», «она идет», либо в побудительной форме «Аня иди!».

Б.М. Гриншпун и С.Н. Шаховская считают возможным ограничить распространение винительного падежа единственного числа существительных «куклу», «маму», «папу», «сумку» и моделью предложного падежа

единственного числа с предлогом «на» – «сизу на полу»), так как эти модели являются наиболее частыми для глагольных сочетаний. С.Н. Шаховская рекомендует использовать сказку «Репка» для дифференциации именительного и винительного падежа имен существительных. Только потом проводится работа с существительными мужского и среднего рода и прилагательными.

Ш-й этап. На данном этапе основным является формирование связной речи, в том числе и связного высказывания – это особо сложная коммуникативная деятельность, которая состоит из коммуникативных умений и автоматизированных грамматических структур. Формируется дифференцированное торможение «Как правильно? «угол или уголь». Продолжается работа над лексико-грамматическим строем речи. Рассмотрим более подробно данный этап [4].

С.Н. Шаховская, опираясь на данные исследований о развитии речи дошкольников В.П. Глухова отмечает, что работа должна быть направлена на формирование описательного, повествовательного рассказов и рассуждения. Для того чтобы связное высказывание было грамматически правильно оформленным, автор утверждает, что важно выявить недостатки развития речи определенного ребенка, с которым проводится коррекционная работа и продолжить ее в соответствии с полученными результатами. Таким образом, достигается формирование операций вычленения основных элементов языка и речи (фонем, морфем, слов, артикулем, слогов) и формирование функциональных связей между ними. Благодаря данным операциям дошкольнику открывается возможность овладеть навыками связного высказывания [2].

С.Н. Шаховская в своих научных исследованиях отмечает, что работа над связной речью начинается с формирования мотива деятельности и организации развернутой программы высказывания. В качестве плана высказывания используются серии сюжетных картин, символика, подстановочные картинки с изображением отдельных эпизодов или предметов. Дошкольники сначала раскладывают картинки в нужной последовательности, отвечают на вопросы по отдельным эпизодам, составляют рассказ, по опорным словам, сначала с помощью логопеда, а затем самостоятельно. При формировании связной монологической речи закрепляется умение дошкольников с данным речевым нарушением строить отдельные предложения и целостный текст [4].

В.П. Глухов утверждает, что на данном этапе логопедической работы с детьми с моторной алалией важно учитывать общие принципы обучения – построение занятий должно соответствовать возрастным особенностям ребенка, учитывать ведущий вид деятельности. Именно поэтому в дошкольном возрасте необходимо формировать навыки связного высказывания во время игр и упражнений [1].

## 1. Игра «Веселое путешествие».

Цель: формирование навыков связного высказывания.

Инструкция: необходимо выбрать главного героя (игрушку), которая будет гостем на корабле. На стулья «острова», которые расставлены по периметру комнаты необходимо положить карточки с заданиями, выполняя которые дошкольник получает подсказку где искать сокровища. Ребенок путешествует по островам и выполняет задания.

Лексический материал: «Сначала спроси у нашего гостя как его зовут, а затем скажи свое имя». «Расскажи где ты живешь, а затем спроси у гостя где живет он». «Как зовут твою маму / папу / сестру / бабушку?». «Спроси у гостя сколько ему лет?».

## 2. Упражнение «Подумай и ответь».

Цель: формирование умения строить грамматически правильно оформленного связного высказывания.

Инструкция: посмотри на картинки и ответь на вопросы по образцу «Куда можно повесить пальто?» - «Пальто можно повесить в шкаф».

Лексический материал: «Куда можно положить книги?», «Кого можно встретить в зоопарке?», «Куда можно положить хлеб?» и т. д.

При формировании связной монологической речи Б.М. Гриншпун и С.Н. Шаховская рекомендуют использовать: пересказ текста, рассказывание по картинкам, описание-рассказ предмета [4].

Для обучения дошкольников с моторной алалией пересказу авторы рекомендуют отбирать тексты с наличием однотипных эпизодов, повторяющихся сюжетных моментов – это облегчает составление пересказа, например, рассказ «Рукавичка» Л.Е. Улицкой. Особое внимание обращается на познавательность содержания, доступность языкового материала для дошкольников. Учитель-логопед читает текст, а затем предлагает задание к нему. Это может быть: восстановление «деформированного» текста, рисование по сюжету текста с дальнейшим предсказыванием, пересказ по серии картинок и т. д.

Для обучения рассказыванию по картинкам авторы предлагают использовать ряд сюжетных картинок, картинки с описанием действий, отдельную сюжетную картину. Для обучения детей данному виду связного высказывания учитель-логопед задает наводящие вопросы дошкольнику, которые облегчают ему дать ответ-описание.

Описание-рассказ по мнению авторов наиболее трудный в освоении детьми с моторной алалией, так как описание – это отдельный вид монологической речи. Для того, чтобы овладеть им, ребенку необходимо уметь выделять существенные признаки и части предметов, а также иметь обобщенные представления о правилах построения рассказа-описания [4].

С.Н. Шаховская предлагает использовать наглядные схемы, которые помогут ребенку составить рассказ.

Таким образом, моторная алалия – это тяжелое нарушение речи. В ходе работы с данной категорией детей важно учитывать общедидактические и методические принципы. Для формирования связного речевого высказывания необходимо использовать наглядные схемы, рисунки и таблицы, задавать наводящие вопросы, параллельно обращать особое внимание на лексический и грамматический строй речи ребенка и при необходимости проводить своевременную коррекционную работу. Такая комплексная логопедическая работа позволит преодолеть имеющиеся у дошкольника речевые нарушения.

### *Литература*

1. Глухов В.П. Исследование процесса формирования навыков связных высказываний у детей с комплексными нарушениями психоречевого развития // Российский научный журнал. 2014. № 2 (40). С. 184-189.

2. Нарушение речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. – М., 1975. – С. 71-80.

3. Собонович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) / Е.Ф. Собонович. – М.: Классикс стиль., 2003. – 160 с.

4. Шаховская С.Н. Глава 12 «Алалия» из книги: Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛОДОС., 1998. – 680 с.

5. Шаховская С.Н. Патология речи / С.Н. Шаховская. – М., 1971. – С. 40-56.

*О.В. Шахпаронян*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** После внедрения федерального государственного образовательного стандарта по сей день происходит перестройка системы дошкольного образования. Педагоги, и все участники дошкольного образования находятся в поиске новых, инновационных методов и форм работы как с детьми. В своей статье мы раскрываем методы разнообразных форм работы по развитию представлений дошкольников о неживой природе. Беседы, эксперименты, сказки, игры – технологии, которые обладают большим педагогическим потенциалом. При грамотном, компетентном руководстве педагога данные методы способны раскрыть все образовательные области, объединив при этом всех участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** технология, беседа, эксперимент, сказка.

Цель статьи: распространение педагогического опыта.

Основные методы: беседа, сказка, эксперименты, игра.

Основные результаты: повышение уровня представлений о неживой природе у детей младшего дошкольного возраста.

Выводы: у детей младшего дошкольного возраста развиваются умственные способности детей, которые проявляются в умении экспериментировать, анализировать, делать выводы.

Область применения: дошкольные образовательные учреждения.

Мир, окружающий детей, весьма многообразен. Здесь и природа, и труд людей, и яркие игрушки и многое другое. Свою работу мы посвятили единству человека и окружающей среды. В сказках рассказывается о свойствах воздуха, земли, воды, о животных. О том, что Земля – общий дом для всех существ, в том числе и человека. Ее надо любить, беречь.

Дошкольный возраст – возраст становления и развития наиболее общих способностей, которые по мере взросления ребенка будут совершенствоваться и дифференцироваться. В этот период закладывается фундамент осознанного отношения к окружающей действительности, накапливаются яркие, эмоциональные впечатления, которые надолго остаются в памяти человека. На этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, т. е. у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры. Но происходит это только при одном условии: необходимо так организовать взаимодействие с ребенком, чтобы оно было направлено на формирование познавательного интереса, познавательной самостоятельности и инициативности.

Наша задача - помочь детям накопить первый багаж ярких, эмоциональных, живых впечатлений и достоверных представлений о природе.

Для наиболее успешного решения задач мы выбрали следующие формы работы:

- *беседа* в первую очередь является методом обогащения, уточнения и систематизации знаний и представлений детей, полученных ими в процессе повседневной жизни и на занятиях. Посредством бесед дети целенаправленно усваивают сведения о конкретных предметах и явлениях, учатся словом передавать признаки предметов, действия с предметами. Участвуя в беседе, ребенок учится концентрировать свое мнение на одном предмете, вспоминает то, что знает о нем, приучается логически мыслить. В беседе воспитатель учит ребенка четко выражать свои мысли, развивает умение слушать и понимать вопросы, правильно формулировать ответ на них;



- *сказка* – это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром человека, мощный инструмент развития. Сказка окружает нас повсюду. Интерес психологов к сказке существует давно.

Конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно-образного и наглядно-действенного постижения мира человеческих отношений, что вполне адекватно психическим особенностям дошкольников.

Сказка может дать ключи для того, чтобы войти в действительность новыми путями, может помочь ребенку узнать мир, может одарить его воображение и научить критически воспринимать окружающее;

- *эксперимент*. Элементарное экспериментирование доступно уже детям раннего возраста. Они с удовольствием обследуют песок, камешки, предметы; плещутся в воде, превращают снег в воду, а воду в разноцветные льдинки, пускают кораблики, знакомятся с плавающими и тонущими предметами: ловят ветерок и пускают самолетики; пробуют делать пену и пускать мыльные пузырьки.

Беседа. Воздух, которым мы дышим	Сказки о Земле. Южный Ветерок	Эксперимент – сделай парашют
Беседа. Вода и ее превращения	Сказки о Земле. Родник	Эксперимент – сделай дождь
Беседа. Кормилица наша – земля	Сказки о Земле. Как образовалась почва	Эксперимент – раздели слои почвы
Беседа. Зеленый наряд планеты	Сказки о Земле. Маленькие путешественницы	Эксперимент – прорости фасолину

Результаты:

- сформированы начала экологической культуры у детей;
- сформировано осознанно правильное отношение к объектам и явлениям природы;
- развиваются умственные способности детей, которые проявляются в умении экспериментировать, анализировать, делать выводы.

Таким образом, ознакомление дошкольников с природой является важным средством воспитания экологической культуры дошкольников. Без знания природы, и без любви к ней невозможно человеческое существование. Важно закладывать основы экологического воспитания с раннего детства, так как, основные черты личности, закладываются в дошкольном возрасте. Очень важно использовать разнообразные формы, технологии, методы и приёмы в работе с детьми, проводить их в тесном

сотрудничестве с родителями и педагогами. Сделать ознакомление с природой интересной, творческой, познавательной деятельностью для детей, больше использовать практических занятий. И тогда через ознакомление с природой мы воспитаем чувственных, добрых, внимательных и заботливых жителей нашей планеты, готовых созидать, а не разрушать.

### *Литература*

1. Букин А. П. В дружбе с людьми и природой. - М.: Просвещение, 2019.
2. Васильева А. И. Учите детей наблюдать природу. - Мн.: Нар. асвета, 2017.
3. Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию – современная технология экологического образования дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2020. - С. 23.

*С.А. Шкурко*

## **РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СПЕЦИАЛЬНОМ КОРРЕКЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются методы работы по развитию связной устной речи у детей с нарушенной слуховой функцией на уроках математики.

*Ключевые слова:* развитие устной речи, математика, словарная работа, коррекционные задачи урока, математика, математическая терминология.

Одной из наиболее значимых и непростых задач обучения и воспитания детей с недостатками слуха составляет выстраивание и развитие у них грамотной устной речи, что в настоящее время требуется каждому. Через всю историю сурдопедагогики сквозной темой проходит желание и стремление сформировать даже у полностью лишенных слуха детей словесную речь не только в легкодоступном им письменном или пальцевом виде, но непременно также и в виде устного слова. Это желание легко понять, если учесть ту исключительную роль, которую играет для нас устная речь в качестве способа общения, базы владения языком и инструмента мысли.

На уроках математики в коррекционном образовательном учреждении для детей с нарушением слуха работа над вербальной (словесной) речью строится в направлении развития слуховой функции и произносительных навыков учащихся, совершенствования знаний грамматического строя языка и расширения лексико-фразеологического запаса неслышащих обучающихся.

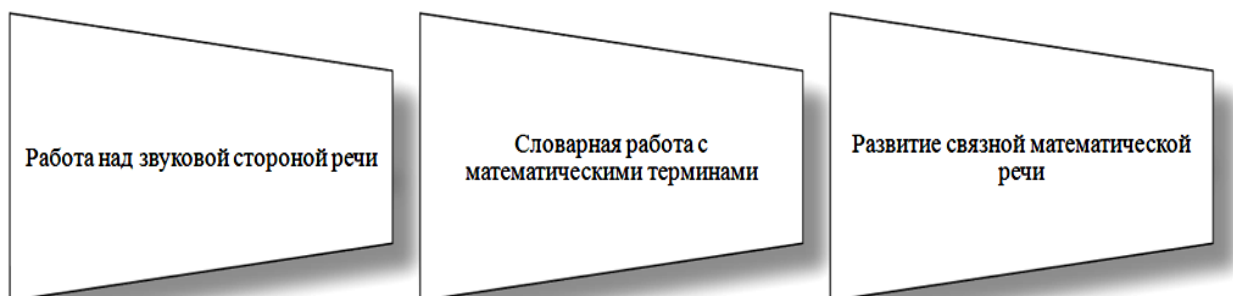
Известно, что у детей с нарушением слуха развитие словесной речи и словесно-логического мышления более замедленное и позднее, чем у слышащих сверстников. Что заметно оказывает влияние на формирование понятий.

В большинстве случаев речевой материал нематематического характера, применяемый на уроках математики, знаком неслышащим учащимся.

В обучении математики глухих (слабослышащих) школьников используется как естественный, разговорный язык, так и особый язык науки математики – математический. Ну и математический язык надо еще объяснять с помощью тактильной и жестовой речи.

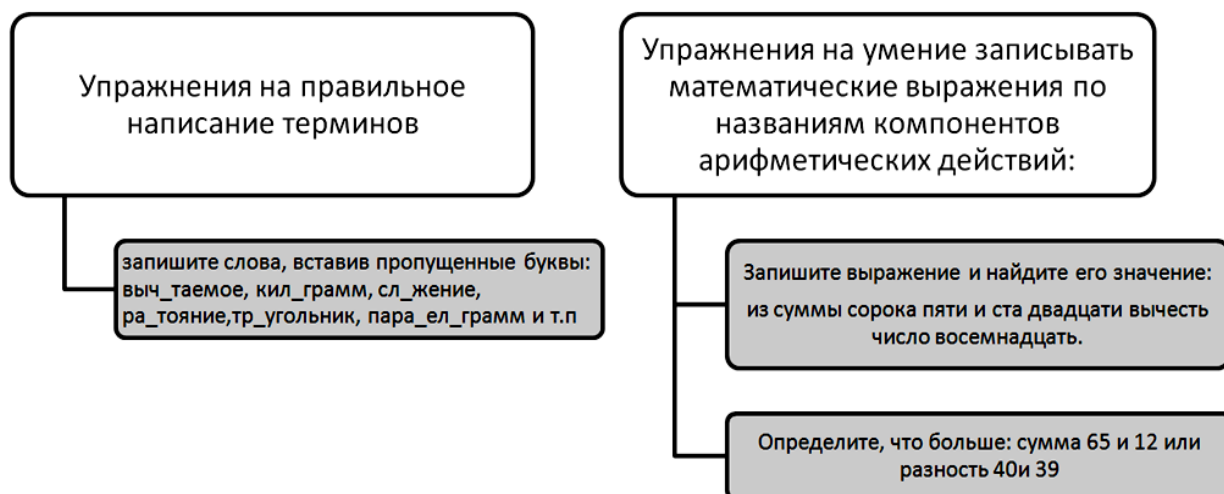
Под математическим языком понимается совокупность всех средств, с помощью которых можно выразить математическое содержание. К таким средствам относятся: математические термины, символы, схемы, графики, диаграммы, геометрические чертежи и т. д.

Можно выделить следующие направления по работе над математической речью на уроках математики в коррекционном общеобразовательном учреждении для лиц с нарушением слуха:



**Рис. 1 – Направления работы над математической речью**

Работа над звуковой стороной речи у неслышащих обучающихся сводится к формированию правильного произношения и употребления математических определений. При введении новых терминов на доске необходимо вывешивать таблички с математическими терминами (словарь). При этом, обращая внимания глухих (слабослышащих) учащихся на их произношение, соблюдение правил орфоэпии, написание. С целью формирования потребности в использовании математических терминов ежедневно в ходе устного опроса давать детям с нарушенной слуховой функцией упражнения, содержащие в себе задания на употребление математических терминов (чтение с губ, словарная работа за экраном). Словарная работа должна проводиться в разных направлениях: понимание и умение объяснять значение математических терминов, усвоение их правильного написания и формирование умений составлять связное высказывание.

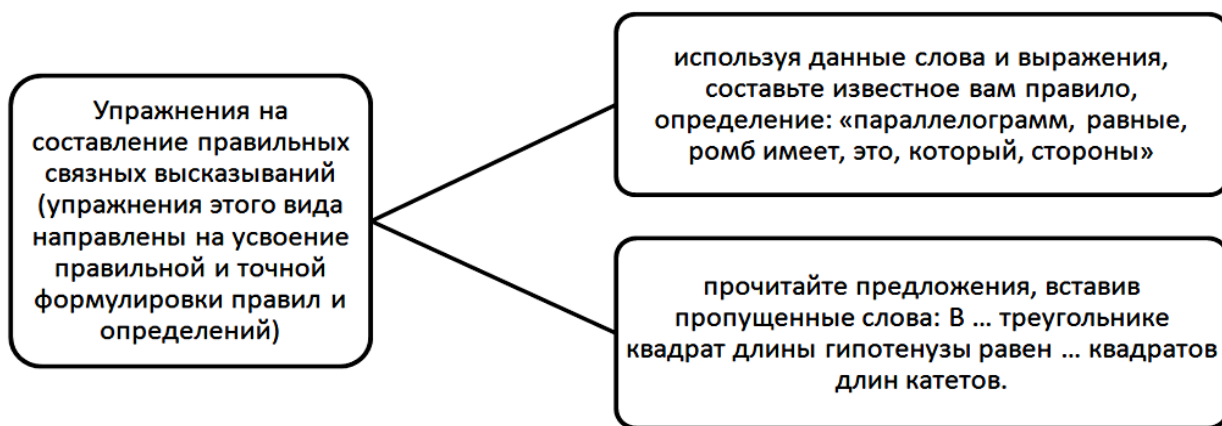


**Рис. 2 – Примеры упражнений на понимание и умение объяснять значение математических терминов, усвоение их правильного написания**

**Замена слова другим словом или словосочетанием**, значение которого усвоено учащимися (протяженность линий метро – длина линий метро, установить – узнать и т. п.). Поскольку не ко всякому слову можно подобрать соответствующую замену, чаще всего незнакомое слово заменяется таким синонимом, значение которого не полностью совпадает с заменяемым; смысл слова-заменителя уточняется. Так, существительное «нефтепровод» в задаче, построенной на сюжете транспортировки нефти, может быть заменено существительным «труба», но для создания у учащихся правильных представлений следует раскрыть ее назначение. В том случае, когда нет уверенности в том, что значение синонима в достаточной мере усвоено глухими (слабослышащими) учащимися, важно словесные пояснения строить с опорой на наглядность (рисунки, схемы, диаграммы, чертежи). Иллюстрация в виде этих наглядностей будет способствовать конкретизации определенного понятия.

### **Работа по развитию связной математической речи**

Учитель помогает неслышащим обучающиеся, если они произносят падеж некорректно. Например, ученик говорит: «Дайте мне ручка». Сначала учитель просит дать верный ответ другого ребёнка, а затем, в случае и его ошибочного ответа, произносит сам. А потом непременно просит повторить кого-нибудь из учеников. Таким образом, из урока в урок глухие (слабослышащие) ребята учатся читать выражения, используя математический язык. Учитель с каждым новым уроком, по мере усвоения определенного математического термина, всё больше внимания уделяет обучению неслышащих обучающихся воспринимать на слух слова, словосочетания, определения.



**Рис. 3 – Примеры упражнений по развитию связной математической речи**

По мере расширения знаний и практического опыта первоначальные обобщения неслышащих учащихся совершенствуются. Но своеобразие обобщений у детей с нарушением слуха не преодолевается полностью. И на протяжении длительного времени сохраняется.

Для усвоения математического речевого материала необходимо, чтобы новые сведения усваивались неслышащими учащимися в системе, то есть в тесной взаимосвязи с ранее пройденным материалом.

При работе с задачами / заданиями необходимо иметь в виду, что сначала она читается в том виде, в каком приведена в учебнике. В противном случае учащиеся не смогут работать с текстами, включающими трудные речевые конструкции для понимания глухими / слабослышащими учащимися (причастные и деепричастные обороты) и не продвинутся в их понимании. После выяснения затруднений в понимании текста, он перефразируется и повторяется в модифицированном виде. Причём очень важным аспектом является то, чтобы учащиеся принимали максимальное участие в переформулировании текста, чтобы в дальнейшем без помощи других имели возможность делать подобные преобразования.

При организации учебно-коррекционного процесса необходимо учитывать не только личностные возможности ребёнка, но и уровень развития их речевого слуха.

Правильному развитию устной речи и усвоению математической терминологии способствует описанная выше работа педагога и самих детей исключительно в том случае, если она ведётся систематически.

### *Литература*

1. Сухова В.Б. Пособие для учителя Обучение математике в 5–8 классах школ глухих. М.: «Просвещение», 1986 г – С. 5.
2. Психология глухих детей // Под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой / Книга предназначена для сурдопедагогов и психологов.– М. : Педагогика, 1971. – 303 с.

3. Кузьмичева Е.П. Методика развития слухового восприятия глухих учащихся 1-12 классов // Пособие для учителя.– М.: Просвещение, 1991. – С. 19-20.

4. Рау Ф.Ф., Бельтюков В.И., Волкова К.А., Леонгрард Э.И., Слезина Н.Ф. Методика обучения глухих устной речи. М. : Просвещение, 1976. – С. 5.

*Н.Ю. Эмирова*

## СИСТЕМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С СЕМЬЁЙ РЕБЁНКА С ОВЗ В ПРОЦЕССЕ НАДОМНОГО ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** Автор приводит основные способы взаимодействия родителей и ребёнка с ОВЗ.

**Ключевые слова:** родители, семья, мать, ребёнок, воспитание, ОВЗ.

Одним из важных направлений в деятельности учителя является работа с родителями учащихся, имеющих ограниченные возможности здоровья. Большую роль в обучении и воспитании детей, имеющих интеллектуальные отклонения в развитии, играет семья. Семье принадлежат значительные возможности в решении определённых вопросов: воспитание детей, включение их в социальные и трудовые сферы жизни, становление детей с ОВЗ как активных членов общества. Что же значит работать с родителями? Различают несколько кризисных периодов в жизни родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

**1-й период** – когда родители узнают, что их ребёнок имеет ограничения по состоянию здоровья. Это может произойти в первые часы, дни после рождения долгожданного малыша; в первые три года жизни ребёнка; при поступлении в школу.

**2-й период** – когда ребёнок постепенно осознает, что он не такой, как все.

**3-й период** – когда поднимается вопрос получения профессии и последующего трудоустройства. Родители все чаще начинают думать о том, что же будет с их ребёнком, когда он станет взрослым, когда их не станет. Каждый из этих периодов может стать источником сильной личностной деформации родителей. Именно в эти периоды помощь специалистов становится особенно актуальной.

Педагогическая работа заключается в том, чтобы перестроить жизненные ценности матери больного ребёнка через приобщение её к работе в воспитании и развитии своего малыша.

В процессе занятий ставлю перед собой следующие **цели**:

- обучение матери специальным и методическим приёмам, необходимым для проведения занятий с малышом в домашних условиях;
- обучение матери специальным воспитательным приёмам, необходимым для коррекции личности ребёнка с ОВЗ;
- коррекция внутреннего психологического состояния матери;
- коррекция взаимоотношений между матерью и ребёнком.

**Формы работы:**

1. Демонстрация матери приёмов работы с ребёнком.
2. Конспектирование занятий (при необходимости).
3. Выполнение домашнего задания со своим ребёнком.
4. Знакомство со специальной литературой, рекомендованной педагогом.
5. Реализация творческих замыслов матери в работе со своим ребёнком.

**Этапы работы:**

**1 этап** направлен на привлечение матери к учебно-образовательному процессу. На этом этапе педагог должен убедить мать в том, что именно в ней очень нуждается её малыш.

**2 этап.** На этом этапе идёт формирование увлечения матери процессом развития ребёнка. Педагог показывает возможность существования маленьких, но очень важных для её малыша достижений. Мать обучается отрабатывать дома с ребёнком те задания, что предлагает педагог.

**3 этап** характеризуется раскрытием перед матерью возможности творческих подходов к обучению её ребёнка и личного участия в исследовании его способностей.

Начав заниматься со своим ребёнком, мама должна увидеть его сильные и слабые стороны в обучении. Ей следует отказаться от иждивенческой позиции и проникнуться мыслью о том, что только она, а не кто-то другой в ответе за будущее своего ребёнка. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что появление в семье ребёнка с ОВЗ нарушает сложившуюся жизнедеятельность семьи: меняются психологический климат семьи, супружеские отношения. Родители ребёнка, столкнувшись в своей жизни с подобной ситуацией, испытывают множество трудностей. Как же нам определить, готовы ли родители к сотрудничеству с педагогом?

**Параметры уровня готовности родителей к сотрудничеству:**

1. Адекватность оценки родителями состояния развития ребёнка в данный период.
2. Степень инициативы родителей в плане сотрудничества.
3. Признание ведущей роли специалистов и продуктивное использование как психолого-педагогических, так и медицинских рекомендаций.

Предполагаемый результат после проведённой работы – это появление интереса родителей к работе школы, возрастание интереса к мероприятиям, проводимым в школе, рост положительных отзывов родителей о работе педагогов и школы в целом.

Семья центр жизни маленького человека. Семья держит в своих руках важнейшие рычаги самочувствия ребёнка и его развития. Это величина постоянная, тогда как педагоги, воспитатели приходят и уходят. Каждый родитель эксперт по своему ребёнку, его первый воспитатель и педагог. А педагоги и профессиональные консультанты – это помощники и доверенные лица родителей в деле воспитания и образования.

Степень глубины чувств в общении между аномальным ребёнком и его матерью определяет все дальнейшее его развитие. Если малыш научится любить мать, то он будет также добр и к другим людям. Обучаясь любви к матери, дети с ОВЗ учатся проявлять это чувство в дальнейшей жизни, учатся любить других людей.

#### *Литература*

1. Мастюкова, Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии. – Москва: Просвещение, 1992. – 65 с.
2. Юртайкин, В.В, Комарова, О.Г. Семья и ребёнок с «особыми нуждами». Школа здоровья. 1996. Т.3. – 105 с.

*Л.А. Ястребова*

## **МЕТОДИКИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье представлены современные представления о причинах и симптоматике дизорфографии как специфическом нарушении речи. Представлен обзор авторских методик преодоления дизорфографии у младших школьников. Определены ключевые моменты логопедической работы по формированию базовых предпосылок овладения письменной речью и активизации речевой деятельности в целом.

**Ключевые слова:** письменная речь, письмо, нарушения письма, дисграфия, дизорфография, логопедические технологии, методика логопедической работы.

Дизорфография, как специфическое нарушение письма, является предметом изучения языкознания, логопедии, психофизиологии и других наук. В нашей стране вопросами преодоления дизорфографии путем логопедической коррекции занимались такие авторы, как О.И. Азова, С.Л. Андреева,



О.В. Елецкая, Е.А. Логинова, И.В. Прищепова и др. Несмотря на наличие имеющихся трудов, посвященных проблеме дизорфографии, данное нарушение письма в логопедической литературе на данный момент является новой и недостаточно изученной. Именно поэтому тема нашей научной публикации является актуальной.

Р.И. Лалаева и О.И. Азова в своей работе «Дифференциальная диагностика дизорфографии у младших школьников» [1] определили ее как «... стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных ошибках». О.В. Елецкая и Н.Ю. Горбачевская [2] под дизорфографией понимают специфическое нарушение орфографического навыка письма на фоне сохранного интеллекта и устной речи. По данным А.Н. Корнева [3], дизорфография представляет собой нарушение письма, в основе которого лежит несформированность морфологического анализа.

Вышеперечисленные авторы сходятся во мнении, что дизорфография является преимущественно логопедической проблемой, поскольку в основе данного нарушения письма лежит недоразвитие ряда различных речевых компонентов, а также функций, отвечающих за процесс письма (языковой анализ и синтез, фонетико-фонематические представления, словообразование и словоизменение и др.). Детям, имеющим дизорфографию, трудно увидеть ошибку в слове, подобрать проверочное слово. Хорошо выучив правило, ребенок не может применить его на письме.

А.Н. Корнев и Е.А. Логинова к причинам дизорфографии относят перегруженность детей объемом учебного материала, что приводит к истощению формирующихся психических функций и провоцирует их дисфункции. Е.А. Логинова и О.В. Елецкая [4] одну из причин дизорфографии видят в неполноценном развитии или функционировании у детей сложно организованных и взаимосвязанных между собой психических функций, обеспечивающих овладение навыком письма и, затем, грамотной письменной речью. Согласно С.Л. Андреевой [5], у детей с дизорфографией недостаточно сформирован словесно-логический тип мышления. Им сложно выполнить задания на выделение слов из предложения, предложений из текста. Вследствие чего, как указывает автор, возникают ошибки, основанные на неправильном выделении и оформлении границ предложений, слов на письме.

По наблюдениям И.В. Прищеповой [6], огромное количество ошибок дети данной категории, допускают при делении слов на слоги и их переносе, что указывает на неумение анализировать ритмический рисунок слова, несформированность морфологических обобщений.

Таким образом, дизорфография, как неспособность употреблять орфографические правила на письме, может возникать в результате ряда

факторов. С точки зрения современной логопедической науки, разработка и применение методик, направленных на устранение этих факторов, является фундаментальной базой не только для устранения орфографических ошибок младших школьников, но и развития их речевой функции в целом.

В работах О.В. Азовой, О.В. Елецкой, Г.Г. Мисаренко, И.В. Прищеповой и др. представлены различные методы и приемы работы по преодолению дизорфографии у младших школьников.

Так И.В. Прищепова [6] в авторской методике предлагает следующие направления работы по преодолению дизорфографии:

1. Формирование гностико-праксических функций.
2. Развитие речи на сенсорно-перцептивном уровне.
3. Развитие языкового анализа, синтеза и представлений.
4. Коррекция нарушений грамматического строя речи.
5. Обогащение и развитие лексики.
6. Логопедическая работа над связной речью.
7. Интеграция сформированных психологических предпосылок к усвоению орфографии в процессе применения правил правописания младшими школьниками.
8. Формирование учебно-практической деятельности у младших школьников с дизорфографией.

Таким образом, методика И.В. Прищеповой [6] включает в себя задания по развитию зрительного гнозиса, праксиса, представлений, мнестических процессов, слуховой и моторной функций, соматогнозиса и пространственных представлений. Кроме того, огромное внимание автором уделяется развитию и формированию языкового анализа и синтеза, что является базовым компонентом коррекции дизорфографии.

О.В. Азова [7] предлагает следующие направления:

1. Совершенствование фонетико-фонематической стороны речи.
2. Формирование лексического компонента языковой способности.
3. Дифференциация категориального значения различных частей речи.
4. Уточнение грамматического значения слов.
5. Формирование морфологических обобщений и парадигмы словоизменения (закрепление парадигмы существительных на основе совокупности грамматических значений; закрепление парадигмы словоизменения прилагательных на основе усвоенной парадигмы существительных; закрепление парадигмы словоизменения глаголов).
6. Формирование словообразовательных моделей-типов и парадигмы словообразования.
7. Дифференциация родственных слов.
8. Развитие морфемного и морфологического анализа.
9. Формирование синтаксического компонента языковой способности.

10. Формирование орфографической зоркости, орфографических знаний, умений и навыков.

11. Развитие когнитивной деятельности.

12. Усвоение взаимосвязи фонематической, морфологической, синтаксической, словообразовательной компетенции и орфографических знаний, умений и навыков.

Наиболее эффективным способом коррекции дизорфографии согласно Г.Г. Мисаренко [8] является активизация речевой деятельности. Автором определены периоды коррекционного обучения, каждый из которых решает конкретные задачи:

1. Предупреждение трудностей усвоения родного языка как учебной единицы (формирование умения анализировать слово с лексической, семантической, грамматической стороны, отделять его смысл от звукобуквенного комплекса и рассматривать их по отдельности; последовательно, поэтапно формировать основные понятия, осмысление их существенных признаков, отличающих собственно языковое понятие).

2. Общее интеллектуальное и психическое развитие учеников (формирование учебных умений, развитие мышления, памяти, связной речи и т. д.).

Таким образом, методика Г.Г. Мисаренко [8] предполагает преодоление дизорфографии у школьников посредством обучения их анализировать языковой материал, выделять морфемы, соотносить написание орфограммы с определенным правилом русского языка, а также рассуждать при применении того или иного правила.

Логопедическая технология, предложенная О.В. Елецкой [9], включает такие направления как:

- развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза;
- развитие этимологического анализа слов; развитие анализа структуры слов и соотнесение морфем с их значением;
- обогащение словаря.

На начальных этапах данной логопедической работы внимание учащихся привлекается к акустическим и артикуляторным характеристикам звуков. В данный раздел включается работа по формированию представлений о фонетическом ударении и дифференциации в слове звуков в сильной и слабой позициях (ударные и безударные гласные, звонкие и глухие согласные в конце слова или в словах со стечением согласных).

По мнению О.В. Елецкой [9], одним из важных компонентов коррекционной работы является развитие анализа словообразовательной модели – схематически выраженного образца построения слов. На этапе развития лексической и грамматической способностей ведется работа над совершенствованием чувства языка и лингвистического мышления. Одним из приемов обогащения словаря данной методики учащихся является этимологический анализ, который служит средством объяснения значений непонятных

слов, относящихся к научной терминологии, способствует активному и правильному усвоению школьниками значения изучаемых слов, выработке навыка сопоставлять созвучные слова по значению.

Таким образом, рассмотренные логопедические технологии методики раскрывают различные современные логопедические технологии преодоления дизорфографии, которые основаны на методах преодоления главенствующих причин данного нарушения письма, таких как недоразвитие языкового анализа и синтеза на уровне слогов, слов и предложений, недостаточное развитие фонетико-фонематического компонента речи, низкий уровень словарного запаса, слабость мнестических процессов и т. д.

### *Литература*

1. Лалаева Р.И, Азова О.И. Дифференциальная диагностика дизорфографии у младших школьников // Школьный логопед. 2005. № 5-6 (8,9). С. 12–24.
2. Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю. Организация логопедической работы в школе. – М.: ТЦ Сфер. 2005. – 192 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
4. Логинова Е.А, Елецкая О.В. Дизорфография и ее проявления в письме учащихся // Школьный логопед. 2005. № 4(7). С. 5–8.
5. Андреева С.Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми-дисорфографиками // Учитель-ученик, проблемы, поиски, находки № 43. Психолого-педагогическая поддержка в образовании. Юго-западный окружной методический центр. – М., 2003. – С. 76-84.
6. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие. – СПб. : КАРО, 2006. – 240 с.
7. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-метод. пособие / авт.-сост. О.И. Азова ; под ред. Т.В. Волосовец. – М. : РУДН, 2007. – 83 с.
8. Мисаренко Г.Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
9. Елецкая О.В. Нарушение формирования навыка письма у учащихся средних и старших классов общеобразовательной школы // Логопед. – 2004. – 3. – С. 12–18.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Бережная Ольга Васильевна** – учитель-логопед МБДОУ № 40 ст. Стародеревянковской МО Каневской район Краснодарского края.

**Васильева Наталья Николаевна** – учитель-логопед МАДОУ МО г. Краснодар «Центр развития ребёнка – Детский сад № 200».

**Вовненко Татьяна Владимировна** – учитель-логопед МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 221».

**Гагаузова Ольга Владимировна** – учитель РРС и ФПСРГКОУ школы-интерната № 2 г. Армавира Краснодарского края.

**Газазян Оксана Юрьевна** – учитель ГКОУ школы-интерната № 2 г. Армавира Краснодарского края.

**Дьяковская Ксения Евгеньевна** – учитель-дефектолог ГБОУ школы-интерната № 3 г. Армавира Краснодарского края.

**Зыбина Анна Васильевна** – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ» г. Армавира Краснодарского края.

**Исмаилова Индира Седрединовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры тифлопедагогике, зам. декана дефектологического факультета Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ» г. Москвы.

**Казакова Елена Владимировна** – учитель-логопед МАДОУ № 5 ст. Ленинградской Краснодарского края.

**Кайдаш Инна Евгеньевна** – учитель ГКОУ школы № 22 г. Армавира Краснодарского края.

**Камнева Елена Александровна** – учитель музыки ГКОУ школы № 22 г. Армавира Краснодарского края.

**Кузьменко Ирина Александровна** – учитель-логопед МАДОУ № 9 г. Армавира Краснодарского края.

**Лаптева Елена Александровна** – старший воспитатель МАДОУ № 9 г. Армавира Краснодарского края.

**Лахмоткина Валентина Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ».

**Мальцев Алексей Григорьевич** – кандидат военных наук, доцент кафедры технологии и дизайна ФГБОУ ВО «АГПУ» г. Армавира Краснодарского края.

**Москаленко Людмила Викторовна** – воспитатель МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 221».

**Мяжкова Елена Александровна** – воспитатель МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 221».

**Орлова Ирина Владимировна** – педагог-психолог МАДОУ № 9 г. Армавира Краснодарского края.

**Орлова Мария Станиславовна** – воспитатель МБДОУ № 26 г. Армавира Краснодарского края.

**Паутова Татьяна Васильевна** – учитель-логопед ГКОУ КК специальной (коррекционной) школы № 9 г. Новороссийска Краснодарского края.

**Самойлова Анастасия Николаевна** – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ» г. Армавира Краснодарского края.

**Скροцкая Инна Владимировна** – воспитатель МБДОУ № 14 г. Армавира Краснодарского края.

**Сокова Елизавета Васильевна** – учитель-логопед высшей квалификационной категории МАДОУ № 29 г. Армавира Краснодарского края.

**Соловей Дмитрий Владимирович** – аспирант ФГБОУ ВО «АГПУ» г. Армавира Краснодарского края.

**Спирина Валентина Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной, специальной педагогики психологии ФГБОУ ВО «АГПУ» г. Армавира Краснодарского края.

**Спирина Мария Леонидовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики психологии ФГБОУ ВО «АГПУ» г. Армавира Краснодарского края.

**Сычева Елена Викторовна** – магистрант ФГБОУ ВО «АГПУ» г. Армавира Краснодарского края.

**Ткачева Элина Игоревна** – воспитатель МАДОУ № 37 г. Армавира Краснодарского края.

**Толстик Людмила Анатольевна** – учитель-логопед МАДОУ № 5 ст. Ленинградской Краснодарского края.

**Урсу Вероника Викторовна** – воспитатель МДОБУ № 2 «Светлячок» г. Новокубанска Краснодарского края.

**Фисенко Оксана Владимировна** – учитель-логопед МБДОУ № 33 пос. Газырь Выселковского района Краснодарского края.

**Цветкова Екатерина Андреевна** – учитель-логопед МБОУ СОШ № 37 г. Воронеж, тьютор, Детский центр «Развитие» г. Воронеж.

**Шахпаронян Ольга Валентиновна** – воспитатель МБДОУ № 14 г. Армавира Краснодарского края.

**Шкурко Светлана Александровна** – учитель ГКОУ школы-интерната № 2 г. Армавира Краснодарского края.

**Эмирова Наталья Юрьевна** – учитель начальных классов ГКОУ школы № 22 г. Армавира Краснодарского края.

**Ярошенко Галина Геннадьевна** – воспитатель МАДОУ МО город Краснодар «Детский сад № 221».

**Ястребова Лариса Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной, специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «АГПУ».



*Для заметок*



*Для заметок*



*Научное издание*

# **ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*СБОРНИК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ТРУДОВ*

Редакционно-издательский отдел  
Зав. отделом: А.О. Белоусова  
Компьютерная вёрстка: М.В. Лазарева  
Печать и послепечатная обработка: С.В. Татаренко

Подписано к печати 05.05.2022. Формат 60x90/16.  
Усл. печ. л. 9. Уч.-изд. л. 7,67. Тираж 550 экз.  
Заказ № 17/22.

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»  
Редакционно-издательский отдел  
352900, г. Армавир, ул. Ефремова, 35  
☎ 8(86137)32739, e-mail: rits\_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net