

Министерство просвещения Российской Федерации

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский педагогический государственный университет» (МПГУ)**

**Анапский филиал
федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»
(Анапский филиал МПГУ)**

Кафедра психолого-педагогического образования



ВЕКТОРЫ ОБРАЗОВАНИЯ:

ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ

**МАТЕРИАЛЫ VII ВСЕРОССИЙСКОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

(26–30 октября 2020 года)

Краснодар
2020

УДК 37(063)
ББК 74я43
В26

Печатается по решению ученого совета Анапского филиала МПГУ

Редакционный совет Анапского филиала МПГУ:

Калюжная Т.В., кандидат филологических наук, доцент, председатель
Редакционного совета

Дудкина В.С., кандидат педагогических наук, доцент, член Редакционного совета

Кирпа М.И., старший преподаватель, член Редакционного совета

Царицына А.Ф., технический секретарь, член Редакционного совета

Редакционная коллегия сборника:

Н.М. Микитюк, кандидат психологических наук (отв. ред)

С.Н. Олешко, кандидат педагогических наук

Л.А. Прядко, кандидат педагогических наук

В26 Векторы образования: от традиций к инновациям : Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (26–30 октября 2020 года) / Отв. ред. Н.М. Микитюк; Анапский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Краснодар : Издательский Дом – Юг, 2020. – 208 с.

ISBN 978-5-91718-640-5

В сборнике представлены материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Векторы образования: от традиций к инновациям», проходившей в г. Анапа 26–30 октября 2020 г.

Сборник содержит материалы конференции, рассматривающие широкий спектр актуальных вопросов современного образования.

Для педагогов, психологов, руководителей и работников образовательных и научно-исследовательских организаций, молодых ученых, магистрантов, аспирантов, студентов и всех, кому небезразличны проблемы образования

ББК 74я43
УДК 37(063)

ISBN 978-5-91718-640-5 © Коллектив авторов, 2020
© Анапский филиал ФГБОУ ВО
«Московский педагогический государственный
университет», 2020
© Оформление ООО «Издательский Дом – Юг», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бусыгина А.А., Олешко С.Н.

Коррекция агрессивного поведения как научная проблема 12

Ветрова Э.А., Микитюк Н.В.

Психозоциональное состояние старшеклассников
при сдаче единого государственного экзамена 14

Горовая О.А., Коркина В.Н.

К вопросу об использовании эффективных приемов
и методов в формировании контрольно-оценочной
самостоятельности младших школьников 15

Городецкая А.О.

Повторение на уроках биологии в свете подготовки учащихся к ГИА 18

Григорян З.З.

Возможности использования игры «Интеллектуальный футбол»
с целью обобщения знаний младших школьников
по учебному предмету «Окружающий мир» 20

Калачева С.С., Микитюк Н.В.

Влияние психологических особенностей личности тренера
на результативность спортсменов на примере танцевального спорта 23

Мавропулос Г. К., Олешко С.Н.

Коррекция тревожности младших школьников
в условиях общеобразовательной школы 25

Микитюк, Н.В., Кравченко Т.И.

Лидерство и командообразование в профессиональной
подготовке студентов 27

Панова Е.П., Олешко С.Н.

Развитие творческих способностей младших школьников
в условиях кружка робототехники 29

Прядко Л.А. Социальный патронаж как форма социально-педагогической работы с семьями «группы риска»	31
Савченко Ю.И., Олешко С.Н. Адаптационный период первоклассников как научно-практическая проблема	34
Сагателян А.Х., Микитюк Н.М. Роль народной куклы в нравственном воспитании младших школьников	36
Самопальникова Е.А., Олешко С.Н. Работа социального педагога по профилактике правонарушений подростков в школе	38
Селезнёв С.Б., Добряков И.В. О необходимости возрождения социальной значимости института семьи в современной молодёжной среде	40
Фомин М.В., Микитюк Н.В. Теоретические и психологические аспекты социально-педагогической адаптации младших школьников	44
Хлебова А.А. Принципы построения системы воспитательной работы в классах казачьей направленности	46
Ходыкина А.Д., Микитюк Н.В. Профилактика педагогических конфликтов в образовательной организации	49
Цыганова С.В., Микитюк Н.В. Профилактика буллинга в общеобразовательных организациях	51
Худавердова А.О. Применение дидактических игр на уроках обучения грамоте и русского языка в 1 классе	53
Шапоренко И.В. Система профессионального образования: проблемы подготовки специалистов среднего звена	55
Юхно А.О., Олешко С.Н. Социально-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ у подростков	57

РАЗДЕЛ II

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ашугян А.А., Литвинова Е.В.

Обучение игре «шахматы» старших дошкольников 60

Бабина Л.Н.

Модель психолого-педагогического сопровождения
адаптации молодого педагога как предмет управления
дошкольным учреждением 62

Бажан А.В., Прядко Л.А.

Роль дидактических игр и упражнений в формировании
грамматически правильной речи у детей дошкольного возраста 65

Болотнова Т.В., Прядко Л.А.

Театральная деятельность дошкольников
как способ формирования выразительной речи 66

Боросиди О.А., Прядко Л.А.

Основы эстетического воспитания детей
старшего дошкольного возраста 68

Берман Л.М.

Игрушка и ее значение в жизни детей 70

Быченко Е.В., Окружнова Е.Ю.

Автодидактическая среда как инструмент для организации
самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности
детей старшего дошкольного возраста 72

Варламова М.Р., Микитюк Н.В.

Коррекция агрессивного поведения у дошкольников 74

Войтенко Л.Г., Мысниченко С. А., Берман Л.М.

Использование Красной книги как средства экологического
воспитания детей старшего дошкольного возраста 76

Галинная Ю.Р., Берман Л.М.

Формирование представлений у детей старшего дошкольного
возраста об особенностях растительного мира
в различных природных зонах 78

Глазырина О.П. Ознакомление дошкольников с традициями и культурой кубанских казаков посредством информативно-игрового лэпбука «История казачества на Кубани»	80
Гогунская Г.Ф. К проблеме о значимых личностных и профессиональных качествах воспитателя дошкольной образовательной организации	82
Даурова У.А. Обогащение представлений о дружбе у дошкольников	85
Дудко Г.Н., Прядко Л.А. Подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе путем решения арифметических задач	87
Думчева А.Г., Прядко Л.А. Формирование у детей дошкольного возраста умений ориентироваться в пространстве	89
Ефремова К.И., Прядко Л.А. Роль сюжетно-ролевой игры в формировании экономических знаний у детей дошкольного возраста	91
Журавко О.Ю., Исаджанян А.Н. Компетентный родитель – успешный ребенок	94
Кокирца А.И., Маслова С.Ю. Авторская парциальная программа по социально-коммуникативному развитию старших дошкольников «Я, ты, он, она – интерактивная страна»	96
Короткая Е.А., Покусаева Е.А. Организация субъект-субъектного взаимодействия педагога с ребенком в условиях модернизации системы дошкольного образования	99
Латышева Т. А., Берман Л.М. Формирование пространственных представлений в подготовке детей старшего дошкольного возраста к письму	101
Лаврикова И. С., Берман Л.М. Формирование знаний детей подготовительной группы о профессиях сферы гостиничных услуг (на примере г.-к. Анапа)	103

Липская Н. В., Липская Л.С. Применение технологии Н.А. Коротковой «Путешествие по реке времени» для развития познавательных – исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста	105
Малиновская Л.В., Никифорова Ю.Л. Актуальность социально – коммуникативного развития дошкольников	107
Манукьян Г.С., Белецкая А.А. Организация взаимодействия педагога с семьями воспитанников, как необходимое условие для развития игровой деятельности дошкольников	110
Меметова Ф.У., Берман Л.М. Развитие творческой речевой деятельности старших дошкольников через ознакомление с пейзажной живописью	113
Мотайленко Н.А., Оразклычева С.А., Берман Л.М. Освоения общепринятых эталонов оценки времени детьми старшего дошкольного возраста (на примере ознакомления с календарем)	115
Нагний И.Ю., Галиянец О.А. Познавательное развитие дошкольника, исторический аспект	118
Оноприенко О. И., Берман Л.М. Формирование у детей старшего дошкольного возраста ориентировки во времени, через знакомство с миром техники, открытий и изобретений	120
Опанасенко И.В., Бережная Т.Ю. Как дети могут помочь спасти нашу планету от экологической катастрофы	122
Орлянская Т.Р., Берман Л.М. Развитие представлений о величине предметов у детей старшей группы посредством занимательного математического материала	124
Павленко А.О., Жигулина В.Н. Игровая деятельность как основной вид деятельности дошкольника	126
Павлиди Л.В., Немец Т.В. Развитие математических способностей детей посредством дидактической игры	128

Позикова Е.С., Прядко Л.А. Формирование количественного представления у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр	131
Прилипко Н.Д., Прядко Л.А. Формирование у детей дошкольного возраста умения измерять объем жидких и сыпучих веществ	133
Сафонова С.А., Мерзликина О.В. Приемы и методы в работе с дошкольниками с целью развития познавательно-исследовательской деятельности	135
Сотникова Е.А., Селютина М.В., Берман Л.М. Обучение детей ориентировке в пространстве при помощи знаков, символов и электронной информации	138
Таранкевич И.И., Берман Л.М. Методика обучения детей старшего дошкольного возраста определению времени по часам	141
Чигинцева Е.П., Москаленко В.Ю. О работе с семьями «группы риска» в условиях дошкольной образовательной организации	143

РАЗДЕЛ III

ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Айвозьян Д.Д., Шумилова Е.А. Особенности нарушения письменной речи у младших школьников с оптической дисграфией	146
Бахматова Р.А., Богомолова Е.В. Использование жетонной системы в коррекционной работе с детьми ОВЗ	148
Васильева О.А. Взгляд на проблемы ребенка раннего возраста через консультирование родителей	150
Гончарова А.Ф., Шумилова Е.А. Формирование фонематического слуха и фонематического восприятия при коррекции нарушений письма у младших школьников с ЗПР	154

Еремина О.А., Берман Л.М. Сенсорная интеграция как метод в коррекционно-педагогической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	157
Карих В.В., Селезнёв С.Б. Формирование фонематического слуха средствами логоритмики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в условиях дошкольного образовательного учреждения	159
Крупина Ю.В., Хайбрахманова Е.В. Эргостимуляция как одна из эффективных технологий процесса абилитации и реабилитации детей дошкольного возраста имеющих ОВЗ	162
Кузьмина Л.А., Шумилова Е.А. Развитие произвольного внимания как одно из средств коррекции нарушения письма у младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи	165
Лавренова О.Ф., Шумилова Е.А. Задачи и механизмы коррекции нарушения письма	167
Логова Л.С., Круглова Т.А. Реализация инновационного метода нейрокоррекции в условиях работы центра абилитации и реабилитации для детей с ОВЗ и инвалидностью	170
Мирная Д.А., Шумилова Е.А. Особенности монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	172
Немудрая М.С., Шумилова Е.А. Особенности формирования слоговой структуры слова у старших дошкольников с ОНР III уровня	175
Олешко С.Н. Ассистивные технологии в специальном и инклюзивном образовании	177
Панченко И.И., Селезнёв С.Б. О развитии лексических способностей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством дидактических игр в условиях дошкольной образовательной организации дисграфией	180

Семина Л.И., Васильева О.А. Синквейн – технология в логопедической практике	182
Сонина Л.А., Селезнёв С.Б. О профилактике голосовых нарушений у педагогов-воспитателей дошкольных образовательных организаций	184
Сопильняк Е.А., Васильева О.А. Использование настольно-печатной дидактической игры для коррекции лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)	186
Султанахмедова З.А., Селезнёв С.Б. О формировании навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии	188
Тимощенко И.Ю., Лыкова Е.А. Особенности установления контакта и взаимодействия с ребенком РАС через игровую деятельность	191
Торбяковская А.А. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья на примере работы общественной организации «Молодая жизнь»	194
Федорина Г.П., Бодина Г.А. Музыка и ее роль в развитии нарушенных функций у детей с детским церебральным параличом (ДЦП)	196
Филонова Л.Н., Васильева О.А. Коррекционно-педагогическая работа с дошкольниками, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи, обусловленное стертой формой дизартрии, в социально-реабилитационном центре	199
Холод В.Е., Берман Л.М. Обогащение словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи фразеологизмами	201
Чернута О.В., Васильева О.А. Формирование семантических полей как метод развития лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)	203

Ювко В.И., Васильева О.А.

Развитие связной речи у детей

старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

посредством сюжетного рисования в условиях ДОУ 205

РАЗДЕЛ I

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.5

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

А.А. Бусыгина,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ
shaznastia@mail.ru

С.Н. Олешко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
kaduchenko1961@mail.ru

Аннотация. Статья раскрывает понятие «агрессивное поведение» как научную проблему и обосновывает необходимость его коррекции.

Ключевые слова: агрессивное поведение, коррекция агрессивного поведения.

Агрессивное поведение может сформировать черту характера – агрессивность. Агрессивные действия у детей можно наблюдать с первых лет жизни в виде импульсивных действий с целью привлечь внимание и исполнить свои желания. Эти действия часто бросают вызов контролю взрослых.

Фрустрация может быть основой агрессии, но не всегда, а только в тех случаях, когда человек уже усвоил привычку агрессивно реагировать на препятствия и лишения. Л.С. Берковиц считает, что фрустрация является лишь одним из множества стимулов, которые способны вызвать агрессивную реакцию, но при этом не обязательно приводят к агрессивному поведению [1].

Агрессивное поведение может быть вызвано внешними шаблонами (возбуждение, внимание), эксцентричными убеждениями (параноидальные идеи), побуждениями (деньги, желание признания), неприемлемым для человека обращением (нападения, грубость, разочарование), инструкциями (приказы, поручения).

Агрессия может быть направлена вовне, а может – против самого себя, то есть аутоагрессия. По степени выраженности агрессия бывает двух видов – прямая и косвенная.

Агрессия может быть защитной или проактивной, то есть результатом желаний самого субъекта причинить кому-либо вред. В зависимости от цели различают враждебную и интеллектуальную. Инструментальная агрессия не направлена на причинение вреда, а действует как средство для достижения другой цели [3].

По методу выражения – физическая и вербальная агрессия. Агрессия запрограммирована филогенетически в человеке, но сформировалась на протяжении истории развития социальной системы. Объединение двух противоположных направлений дало Э. Фромму возможность разделить агрессию на доброкачественную и злокачественную. Если первое происходит от животного принципа человека, то второе основано на человеческих страстях и эмоциях, таких как страх, зависть, любовь, ненависть, вера и другие [3].

Контроль и регулирование агрессивного поведения осуществляется через поощрение и наказание, а также через механизмы саморегуляции. Границы агрессии нечеткие, то, что кто-то называет агрессивностью, кто-то – энергией. Если агрессия оправдана и вызывает симпатию, ее можно назвать здоровой или конструктивной агрессией. Причины появления агрессии могут быть самыми разными. Появлению агрессивных качеств способствует заболеваниям мозга и соматическим заболеваниям.

Таким образом, агрессия, агрессивность и агрессивное поведение детей вызывают ответную агрессию у взрослых и сверстников, в этом случае возникает порочный круг, выйти из которого без помощи специалистов практически невозможно. Провокации, прозвища, избиения, запреты, недоверие и прочее – это проявление невежливого и грубого обращения с ребенком, в то время как в детстве она так же реагирует на родителей. Поэтому при проведении профилактической и коррекционной работы вовлекаются все субъекты помощи ребёнку – и родители, и педагоги.

Литература

1. Берковиц Л.С. Агрессия. Причины, последствия и контроль. – М. : Генезис, 2001. – 567 с.

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ СДАЧЕ ЕДИНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА

Э.А. Ветрова,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ

Н.В. Микитюк,
канд. псих. наук, доцент,
заведующий кафедрой ППО,
Анапский филиал МПГУ

Аннотация. В данной статье рассматривается один из главных аспектов проявления психоэмоционального состояния выпускников при сдаче единого государственного экзамена – ухудшение психологического здоровья старшеклассников на фоне стресса при сдаче экзамена.

Ключевые слова: психологическая подготовка старшеклассников к ЕГЭ.

Во время подготовки и перед сдачей экзамена будущие выпускники испытывают гамму переживаний и пропускают через себя массу негативных эмоций. Вовремя полученная квалифицированная психологическая помощь поможет избежать ухудшения соматического состояния, падению познавательной активности и в дальнейшем снижению результатов ЕГЭ.

Стресс – это особая реакция защиты организма от различных неблагоприятных факторов окружающей среды, состояние эмоционального и физического напряжения [1].

Работой над разрешением данной проблемы занимались в своих трудах и исследовательских работах: Серёгина Е.А., Чибисова М.Ю., Антипов В.В., Плотников В.В., Дж. Гринберг, Коврова М.Ю.

По мнению Е.А. Серегинной, наиболее важные психологические факторы, влияющие на выпускников при подготовке к государственной итоговой аттестации, является: неадекватные установки учителей и родителей по написанию экзамена, вызывают сильное негативное эмоциональное переживание и выраженное чувство опасения, неумение выбирать необходимые стратегии действительности [2].

Чибисова М.Ю. утверждала, что психоэмоциональная нестабильность выпускников, связана с личностными особенностями учащегося.

Для того чтобы избежать эмоциональных и психологических срывов, необходимо вовремя оценить ситуацию и фронт работ со старшеклассниками. Спланировать, какие методики, диагностики и тренинги будут пре-

обладать при работе с выпускниками, объяснить учащимся, как можно спланировать и распределять нагрузку.

Для успешной сдачи Единого государственного экзамена, выпускникам необходимо иметь такой набор психологических качеств как: мотивация выполнения на отлично экзамен, гибкость, высокая стрессоустойчивость к внешним факторам, структурированность мышления.

Работа специалиста заключается в том, чтобы наглядно показать выпускникам, как поддерживать своё психоэмоциональное состояние, чтобы в дальнейшем они сами научились противостоять стрессам в различных жизненных ситуациях, а также сформировать у них умение снижать уровень тревожности.

Так же, для результативной психологической и эмоциональной подготовки учащихся, необходимо наглядно показать и научить их как работать с предоставленным материалом, как планировать и распределять время на выданные задание и как самостоятельно выбрать стратегию для выработки стрессоустойчивости и снижения тревожности.

Литература

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 149 с.
2. Романова А.Н. Психологическое сопровождение старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ // Научно-методический электронный журнал. Изд-во АРКонсалт, 2014. – С. 35.

УДК 373.5

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭФФЕКТИВНЫХ ПРИЕМОВ И МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.А. Горвая,
старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ
gorovaya.72@mail.ru

В.Н. Коркина,
ассистент,
Анапский филиал МПГУ

Аннотация. Статья посвящена поиску эффективных приемов и методов в формировании контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников, предоставлены некоторые эффективные приемы и методы.

Ключевые слова: система оценки, контрольно-оценочная самостоятельность, самоконтроль, самооценка, безотметочное обучение.

В соответствии с ФГОС НОО) основными функциями оценочной деятельности являются ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов освоения ООП НОО и обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом.

Проблема организации оценивания волновала научную общественность давно, а вопрос поиска новых технологий, форм и методов оценивания на современном этапе развития образования является актуальным, так как система оценки решает важную социальную задачу: развить у школьников умение контролировать самого себя, критически оценивать свою деятельность, находить ошибки, пути их устранения, определять границу своего «знания – незнания». Все это предполагает вовлеченность в контрольно-оценочную деятельность, как педагогов, так и обучающихся [1].

Важным условием формирования у обучающихся учебных действий контроля и оценки является технология безотметочного оценивания. Она также обеспечивает оценку уровня достижения обучающимися планируемых результатов освоения ООП НОО. Данная технология базируется на следующих принципах безотметочного оценивания, сформулированных Г.А. Цукерман [2].

К сожалению, в современной начальной школе пока нет возможности отказаться от отметки (за исключением 1 класса). Однако учитель, организуя контрольно-оценочную деятельность должен опираться на следующие принципы:

- обязательное обсуждение с учащимися критериев оценивания работ;
- постепенно выстроенный переход от безотметочного оценивания к оцениванию в пятибалльной системе;
- осуществление перехода от безотметочного оценивания к балльному не одновременно для всех, а по мере индивидуального понимания учащимися предыдущего этапа оценивания;
- обязательное выделение умений, за которые можно похвалить ребенка;
- оценивание только работы ученика, а не его самого;
- обсуждение успехов (неуспехов) учащегося исключительно при индивидуальной беседе с родителями, а не на родительском собрании.

С целью включения младших школьников в контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе могут быть использованы следующие приемы: введение оценочных шкал («Линеечки успеха»), ретроспективная самооценка, взаимное рецензирование, работа с образцом, работа с алгоритмами («Алгоритм самооценки»), игра

«Научи меня», прием «Проверь себя», задания-ловушки (задания с элементами провокации), прогностическая самооценка, составление проверочных заданий и т.д.

Приведем примеры, по использованию некоторых приемов, способствующих формированию действий контроля и оценки у младших школьников.

Оценочные шкалы («Линеечки успеха»). Детям предлагается оценить результат выполнения задания с помощью «Линеечки успеха». Используя данный прием, необходимо соблюдать следующие принципы:

- определение объективных однозначных критериев перед оцениванием определенного действия учащегося;
- вначале обучающийся выполняет действие самооценки, а потом следует оценка учителя;
- при обнаружении расхождений оценок учителя и ребенка проводится обсуждение, но необходимо помнить, что каждый имеет право на собственное мнение, недопустимо навязывание не своего мнения, ни мнения большинства, уважение к мнению другого.

Прием «Паровозик» может быть использован на уроке анализа, после выполнения проверочной работы. Он помогает подвести итоги и способствует развитию рефлексивной самооценки ученика. На эту работу целесообразно отвести урок.

Задания-ловушки. Особого внимания заслуживают задания с элементами провокации. Это могут быть, например, задания с выбором ответа, в которых верным является не один, а несколько предложенных ответов.

Необходимо отметить, что целесообразным для формирования оценочной самостоятельности будет использование учителем заданий, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся и уровень достижения предметных результатов. В конце каждого задания должен быть представлен эталон и критерии оценивания, согласно которым ученик самостоятельно или совместно с учителем проверяет и оценивает предложенное задание [3].

Формирование навыков самоконтроля и самооценки является одной из важнейших педагогических задач, поставленных на начальном этапе образования. По мере овладения младшими школьниками действиями контроля и оценки, учитель постепенно передает обучающимся функции контрольно-оценочной деятельности. В четвертом классе учащиеся, при правильно выстроенной системе работы, уже могут самостоятельно осуществлять самоконтроль и самооценку, используя накопленный за годы обучения опыт в осуществлении контрольно-оценочной деятельности.

Таким образом, перед учителем стоит важная задача так организовать образовательный процесс, чтобы достичь не только предметных результатов, но и способствовать формированию у младших школьников учебной самостоятельности, неотъемлемым условием которой является оценочная самостоятельность.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Цукерман Г.А. Оценка без отметки. – М. – Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1999. – 133 с.
3. Горовая О.А., Носова Т.А. Учусь учиться: Математика. Метод, пособие для учителей и родителей учащихся 3-х кл. общеобразовательных школ, лицеев, гимназий. – Челябинск : НП ИЦ «РОСТ», 2013. – 68 с.

УДК 373.5

ПОВТОРЕНИЕ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ В СВЕТЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ГИА

А.О. Гродецкая,
учитель биологии
МБОУ СОШ № 56
allla211267@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению вопросов эффективной подготовки учащихся на уроках биологии к оценочным процедурам.

Ключевые слова: оценочные процедуры по биологии, сравнительные таблицы и схемы по биологии для 7 класса.

Анализ результатов оценочных процедур по биологии показывает, что сложными вопросами для изучения обучающимися, ежегодно являются: особенности строения и характерных признаков биологических объектов из разных царств живой природы, знание представителей этих царств и их значение.

В связи с тем, что материал по биологии является очень объемным, необходимо правильно организовать повторение при подготовке учащихся к оценочным процедурам, которое должно быть организовано в течение всего учебного года. Повторение и закрепление учебного материала целесообразно проводить на уровне схем и таблиц. Работа может быть индивидуальной и групповой [1].

Основная задача – пробудить интерес учащихся к учебной деятельности, добиться проявления ребятами активности в изучении как программного, так и дополнительного материала. Примером могут слу-

жить схемы: «Сравнительная характеристика типов Плоских, Круглых и Кольчатых червей», «Сравнительная характеристика моллюсков», «Сравнительная характеристика классов типа Членистоногие: Ракообразных, Паукообразных и Насекомых». Эти таблицы и схемы позволяют быстро повторить пройденный материал.

Далее следует проработка заданий на установление соответствия. Пример:

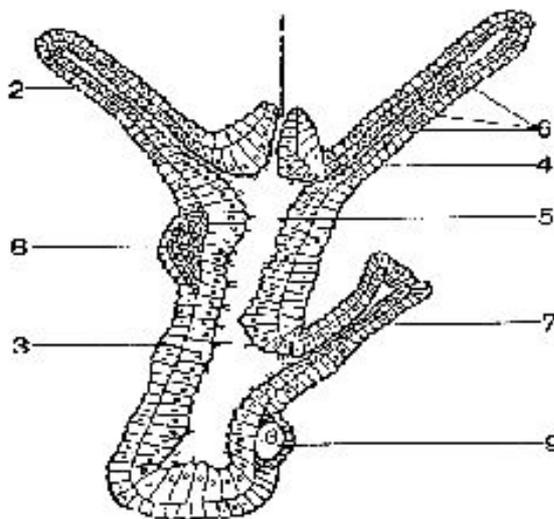
Установите соответствие между признаком и классом позвоночных животных, для которых он характерен	
Признак	Класс позвоночных животных
А) непостоянная температура тела Б) интенсивный обмен веществ в клетках В) отсутствие мочевого пузыря Г) сердце четырехкамерное Д) неполная перегородка в желудочке сердца Е) наличие киля	1. Пресмыкающиеся 2. Птицы

Ещё один виде работы – работа с биологическим текстом:

Прочитайте текст и найдите в нём предложения, в которых содержатся биологические ошибки. Запишите сначала номера этих предложений, а затем сформулируйте их правильно.
1. Рыбы – это холоднокровные животные, имеющие обтекаемую форму тела и дышащие жабрами. 2. Большинство существующих на Земле видов рыб имеют хрящевой скелет. 3. Кровеносная система рыб замкнутая, а сердце состоит из желудочка и предсердия. 4. У всех рыб два круга кровообращения. 5. В сердце рыбы течёт венозная кровь, которая насыщается кислородом в жабрах. 6. Направление течения воды, вибрацию воды рыбы воспринимают органами равновесия.
Элементы ответа 1) 2 – скелет у большинства рыб костный. 2) 4 – у рыб один круг кровообращения. 3) 6 – Направление течения воды, её вибрацию рыбы воспринимают боковой линией.

Работа с рисунками:

1. Что обозначено на рисунке цифрами 1, 3, 7? Укажите функции структур 6 и 5.



Данные таблицы, схемы и задания позволяют быстро повторить пройденный материал, а также проверить уровень знаний и выявить пробелы, которые необходимо устранить.

Литература

1. Сивоглазов В.И., Сапин М.Р., Каменский А.А. Биология. Многообразие живых организмов. 7 класс: учебник. – М. : Дрофа, 2019 – 255 с.

УДК 373.31

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ФУТБОЛ» С ЦЕЛЬЮ ОБОБЩЕНИЯ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

З.З. Григорян,
старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ
zulal@bk.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблем обобщения знаний обучающихся начальной школы. Приведен опыт работы по организации обучения младших школьников с помощью игры «Интеллектуальный футбол».

Ключевые слова: обобщения знаний обучающихся, младшие школьники, игра.

Создать условия для развития интеллектуальных способностей обучающихся возможно посредством игры «Интеллектуальный футбол». Главная цель игры заключается в командном взаимодействии, сплочение коллектива и развитии эрудиции участвующих. Игра считается отличным средством для получения опыта командной работы и развивает коммуникативные навыки [1].

Перед началом игры необходимо изучить и подобрать литературу. Мы ознакомились с рабочей программой по окружающему миру за четвертый класс и выписали разделы, которые обучающиеся изучают в течение всего учебного года [2].

В игре множество персонажей: главный судья, вратарь, защитники, нападающие, члены судейской бригады, болельщики, игроки запаса. В роли главного судьи выступает учитель. Его деятельность заключается в том, чтобы вести игру, озвучивать все происходящее, следить за всеми участниками игры и порядком на «игровом поле» (в классе).

Нападающие – это самые активные игроки, первостепенная задача которых по очереди отвечать на вопросы. В случае если нападающие «пасуют» задача назвать верный ответ переходит защитникам. Но если и защитники затрудняются в ответе, то «мяч» (вопрос) переходит к вратарю в виде дополнительного вопроса, спасающего ситуацию. Но если и вратарь не называет правильного ответа, то команде засчитывается гол. Вначале право действия у нападающих, затем у защитников. Судейская бригада следит за правильностью ведения игры, принимает решение, следит за этикой и тактом игроков. Ученики, состоящие в судейской бригаде, напоминают о толерантном отношении к команде соперников. Если есть необходимость наказания, в случае нарушения правил кем-либо из игроков судьи вправе удалить игроков с «поля» на скамейку запасных, либо выдать им желтые или красные карточки.

Болельщики для поддержки своих команд рисуют плакаты, придумывают эмблемы, настраивают игроков на позитивную игру. Во время пауз между турами их задача как можно лучше словесно и с помощью иллюстраций поддержать свою команду. Игроки запаса находятся на «скамейке запасных» среди болельщиков и выходят принимать участие в футболе в том случае, если этого потребует ситуация (игрок команды удален с поля).

Следует учитывать, что подготовленными к игре могут оказаться далеко не все. Многие могут попросту не помнить ответ на вопрос по теме из первого раздела, изученной три четверти тому назад. На этот случай болельщикам добавляется еще одна функция – они вправе воспользоваться учебником, чтобы помочь своей команде забить гол. У судей есть такое же преимущество, но пользоваться учебником они могут не с целью помочь той или иной команде, а с целью удостовериться в правильности названных ответов. Таким образом, в игре оказываются задействованы все участники.

Игроки могут удаляться с поля за нарушение правил игры. Такое решение принимают судьи, используя при этом желтые (предупреждение) и красные (удаление) карточки. Удаленный игрок заменяется запасным, направляется на «штрафную» скамью и лишается права дальнейшей игры.

Игра начинается с деления игроков на команды и распределения ролей. Затем обговариваются такие моменты как: названия команд; функции всех игроков; суть игры и правила. Побеждает команда, сумевшая набрать большее количество очков.

Нами были проведены шесть туров игры, по каждому из изучаемых разделов в 4 классе начальной школы. Первый тур по разделу «Земля и человечество» называется «Разыграй мяч». В этом туре принимают участие капитаны команд. Второй тур «Нападение» по разделу «Природа России». В этом туре главная роль принадлежит защитникам и нападающим, выберите по три человека с каждой команды. Судейская бригада раздает карточки с тремя вопросами нападающим каждой команды и те в течение нескольких минут обсуждают их. Третий тур «Защита», раздел «Родной край – часть большой страны». В этом туре каждой команде предлагаются вопросы для обсуждения. В конкурсе участвует вся команда. Четвертый тур «Штрафной удар», раздел «Страницы всемирной истории». В туре чувствуют вратари команд. Оценивается быстрота и правильность ответа. Пятый тур проводился по разделу «Страницы истории России», название тура: «11-ти-метровый». В данном туре принимают участие по четыре человека по выбору педагога. Болельщикам разрешено отвечать на вопросы, на которые не смогла дать ответ команда. Таким образом, не дав ответа, команда зарабатывает гол в свои ворота, но имеет возможность отыграться за счет болельщиков. Шестой тур «Мы команда!», раздел «Современная история». Пока судейская бригада подсчитывает забитые мячи и оценивает поведение участников, предлагаю всем без исключения вспомнить то, что нам известно о современной России.

Далее – проведение экспертной оценки в лице учителей-практиков по поводу созданного нами продукта.

Таким образом, соединив повторение всех разделов в одном занятии, становится возможным обобщение знаний младших школьников по учебному предмету «Окружающий мир» за четвертый класс. Уникальность созданного нами продукта заключается в том, что данная интеллектуальная игра позволяет не только заинтересовать и задействовать всех учеников без исключения, но и в том, что, играя в неё, дети вспоминают и закрепляют материал, который они проходили в течение всего учебного года.

Литература

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Методика преподавания предмета «Окружающий мир»: учебник и практикум для вузов / Под общей редакцией М.С. Смирновой. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – 306 с. – URL : <https://urait.ru/viewer/metodika-prepodavaniya-predmeta-okruzhayuschiy-mir-450634>

**ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
ЛИЧНОСТИ ТРЕНЕРА НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ
СПОРТСМЕНОВ НА ПРИМЕРЕ
ТАНЦЕВАЛЬНОГО СПОРТА**

С.С. Калачева,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ
korolefffa@yandex.ru

Н.В. Микитюк,
канд. псих. наук, доцент,
заведующий кафедрой ППО,
Анапский филиал МПГУ

Аннотация. Статья посвящена описанию психологических особенностей личности тренера танцевального спорта

Ключевые слова: тренер, психологические особенности, личностные качества.

Тренер – это специалист высокого уровня в избранном им деле, способный грамотно передать свои навыки и умения. Спортивные бальные танцы, отличающиеся от других видов спорта своей яркостью, зрелищностью и эффектностью, являются очень популярным занятием в нашей стране, как для детей, так и для взрослых. Тренеру необходимо уметь научить спортсмена не только виртуозно исполнять хореографию, но и обладать психоэмоциональной устойчивостью.

Существует мнение, что результативным и успешным тренером может стать только высококлассный танцор, достигший самых высоких вершин танцевального мастерства. Однако, как показывает многолетний опыт, понятие «отличный танцор» – это далеко не синоним понятия «отличный тренер».

Любой тренер обязан обладать знаниями, умениями и навыками в таких областях, как: педагогика, анатомия и физиология, основы медицинской подготовки и оказание первой помощи, психология и социология, а также спортивный менеджмент. Человек, позиционирующий себя как тренер и наставник для детей, должен обладать особым талантом к этой профессии, психологической мудростью, любовью к своему делу и своим воспитанникам.

Согласно книге известного американского тренера, доктора психологии Райнера Мартенса «Успешный тренер», мы можем выделить, что тренерская работа – это умение вести за собой, имея огромную власть над

спортсменами. Молодому специалисту, желающему стать успешным, необходимо постоянно совершенствоваться как свою физическую и техническую форму, так и психологические знания, развивая свою личность, прорабатывая внутренние конфликты.

Среди профессионально важных качеств тренера можно выделить такие, как интеллектуальные, психомоторные, нравственные, волевые и коммуникабельные. Из нравственных качеств выделяем: честность, требовательность, гуманизм, вежливость, оптимизм. Безусловно, все эти качества передаются воспитанникам через личный пример тренера. Необходимо также воспитывать в себе такие нравственные качества, как трудолюбие, справедливость, самокритичность и принципиальность.

Важную роль во взаимодействии тренера и спортсменов имеют коммуникативные качества: вежливость, тактичность, субординация.

Предпосылкой успеха в профессиональной деятельности тренера является появление и совершенствование волевых качеств у спортсменов-танцоров: самообладание и выдержка, целеустремленность и стремление к развитию, решительность, смелость, а также инициативность. В глазах у наставника всегда должен «гореть огонь» к любимому делу, тогда ребята также будут иметь воодушевление в выбранном ими деле.

Требования, предъявляемые к деятельности тренера по танцевальному спорту, обуславливают наличие у него перцептивных качеств. Данные особенности определяются, как точность восприятия движений спортсмена, быстроту восприятия и оценки ситуации.

Тренеру необходимо уметь работать в качестве судьи на соревнованиях по танцевальному спорту. Данная деятельность влияет на развитие такого уникального качества, как специфическая интуиция – это способность по невидимым и непонятным для других признакам анализировать и оценивать исполнение парами танцевальных элементов с учетом таких критериев, как музыкальность, техничность, взаимодействие в паре, линейность исполнения, а также эмоциональность и презентация.

Каждому тренеру необходимо уметь предвидеть тенденцию развития каждой своей пары и танцора в отдельности. Это своеобразная стратегия или план работы, проделав который пара должна достигнуть определенного результата. Есть мнение, что для того чтобы стать мастером-педагогом, тренеру требуется от пяти до шести лет работы. Но также важными показателями качества работы тренера являются: стабильность побед воспитанников, четкое понимание, сколько времени понадобится для развития пары или спортсмена от нынешнего уровня до следующего. У грамотного тренера не происходит массовых переходов детей в другие коллективы, низкая статистика ухода из спорта вовсе.

На протяжении всей жизни тренера продолжается его совершенствование как профессионала. У успешного тренера и руководителя взростают его первые ученики, которые сами способны проводить или ассистировать на тренировках.

Итак, мастерство тренера основывается на следующих составляющих: самопознание, самосовершенствование, профессионально-личностный рост, развитие личностно важных качеств, грамотное взаимодействие со спортсменами-танцорами, развитие в качестве судьи, развитие в качестве руководителя.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология спорта. Серия: Мастера психологии. Изд-во: Питер. – 2008.
2. Мартенс Р. Успешный тренер / Пер. с англ. – М. : Человек, 2014. – С. 7–15.

УДК 373.5

КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Г.К. Мавропулос,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ

С.Н. Олешко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
kaduchenko1961@mail.ru

Аннотация. В публикации рассматривается проблема детской тревожности, которая часто свидетельствует о наличии школьной дезадаптации. Рассматриваются коррекционные методы в рамках работы школьного педагога-психолога.

Ключевые слова: тревожность, школьная дезадаптация, коррекционная работа, психокоррекция.

Проявление тревожности у школьников, как одной из важных проблем современной действительности, привлекает особое внимание педагогов и психологов, так как одним из значимых признаков дезадаптации ребенка в школе является именно тревожность.

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувства неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др. На фи-

физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску [1].

Тревожность является личностной чертой, которая находит свое проявление в различных ситуациях в виде переживания тревоги. Педагогам, психологам, работающим с младшими школьниками, а также родителям, необходимо иметь представление о признаках, по которым можно диагностировать тревожность.

Свойственны тревожным детям и соматические изменения. У них отмечается, так называемое, поверхностное дыхание, более частые, по сравнению с другими детьми, головные боли, головокружения, боли в животе, спазмы горла, учащенное сердцебиение. Они чувствуют слабость в ногах, сухость во рту и др.

Тревожность влияет на результат учебной деятельности и формирование личности. Но, в этом возрасте тревожность еще обратима, она не стала окончательно личностной чертой. Поэтому, для снижения уровня тревожности, необходима специально организованная психокоррекционная работа.

Проведение коррекционных мероприятий в младшем школьном возрасте достаточно эффективно, что объясняется особенностями нервной системы данного возрастного этапа. Младшие школьники очень чувствительны и восприимчивы к обучению. А проводить коррекционную работу не просто желательно, а необходимо, поскольку высокий уровень тревожности является фактором, негативно влияющим на все сферы жизни ребенка.

Под психологической коррекцией понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности по исправлению таких особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют гипотетической «оптимальной» модели этого развития, норме или, скорее, возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза.

В научной литературе описаны различные способы и методы коррекции тревожности младших школьников, апробированные в практической работе. Среди них: сказкотерапия, изотерапия, музыкальную терапию, песочная терапия, куклотерапия и др. Каждый метод – это строго заданные техники, способствующие формированию у ребенка умений управления своими состояниями в тревожащих ситуациях общения, снятия излишнего мышечного напряжения, повышающих самооценку ребенка и уверенность в своих силах. В школьной практике выбор метода диктуется индивидуальным подходом к ребёнку.

Литература

1. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

УДК 378

ЛИДЕРСТВО И КОМАНДООБРАЗОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Н.В. Микитюк,

канд. пед. наук, доцент,
заведующий кафедрой ППО,
Анапский филиал МПГУ
ppo.mpgu@mail.ru

Т.И. Кравченко,

студент 2 курса ПО ИЯ,
Анапский филиал

Аннотация. Статья представляет особенности преподавания учебной дисциплины «Лидерство и командообразование» для студентов заочного отделения высшего учебного заведения.

Ключевые слова: лидерство, командообразование, управленческий статус.

Учебная дисциплина «Лидерство и командообразование» изучается по программе бакалавриата 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика» на 5 курсе. Она преследует теоретическую учебную цель – в информационно-образовательной среде формирование у обучающихся компетенций в области, составляющие основу формирования психологической компетентности, способствующей раскрытию личностных возможностей для достижения успеха в профессиональной деятельности.

Согласно статусному подходу (О.С. Виханский, Л. Даунтон, Ж. Блондель), лидерство – это управленческий статус, социальная позиция, связанная с принятием решений. Представители другого методологического подхода (В. Кац, Л. Эдингер, М. Мескон, М. Альберт и Ф. Хедоури) понимают лидерство как влияние на других людей.

Лидер не обязательно является руководителем. Формальная и неформальная структуры в организации (коллективе) могут не совпадать, и в

таком случае руководитель нуждается в установлении и поддержании хороших отношений с неформальными лидерами групп, входящих в возглавляемую им организацию [2].

Лидерство в сфере трудовых отношений – это отношения доминирования работника в коллективе, основанные на авторитете личности, коммуникабельности и способности к руководящей деятельности.

Анализ отечественных и зарубежных работ по тематике лидерства позволяет выделить следующие характеристики лидера:

- 1) харизма;
- 2) способность к руководству;
- 3) видение;
- 4) высокая степень контактности и склонности к коммуникациям;
- 5) навыки, позволяющие вдохновлять и стабилизировать команду, использовать синергетику командного взаимодействия [3].

Целесообразно рассматривать лидерство и как экономическое явление, как экономическую категорию. Лидер – это символ общности группы, эталон группового поведения. Он выдвигается снизу, преимущественно стихийно, и принимается последователями. Традиционно выделяют следующие стили лидерства:

- автократическое;
- демократическое лидерство;
- лидерство, ориентированное на достижения;
- участвующее лидерство.

Команда – это группа единомышленников, сотрудничающих друг с другом для достижения намеченных общих целей [1].

Педагогическая команда – это группа педагогов образовательного учреждения и других субъектов (родители, учащиеся, субъекты социума, социальные партнеры и т.д.), созданная для решения стратегических и тактических задач развития учреждения

Руководитель может пользоваться помощью кадровых служб, но все же именно руководитель выступает лидером и координатором этого процесса. Он должен выработать единую систему ценностей как фундаментальную основу организационной культуры, поставить вдохновляющие цели, воодушевить на достижение выдающихся результатов, создать необходимые для этого условия.

Командообразование – это процесс формирования группы единомышленников и последующей координации ее деятельности, осуществляемый лидером для достижения поставленных целей [4].

Среди факторов, влияющих на образование команды как организационной формы коллективного управления, необходимо особо отметить тип совместной деятельности, особенности членов команды и тип лидера. В развитии команды можно идентифицировать 4 основных этапа: адаптация, группирование и кооперация, нормирование деятельности и функционирование. Существует три уровня реализации процесса формирования

команд: индивидуальное консультирование, активное командное включение в планирование организационных изменений, построение межкомандных взаимоотношений.

Таким образом, дисциплина «Лидерство и командообразование» ориентирует на формирование у обучающихся профессиональных компетенций, необходимых для выполнения специальных функций в рамках профессионального стандарта, на воспитание у них соответствующих профессиональных и личностных качеств, необходимых для осуществления деятельности в системе их направления подготовки.

Литература

1. Технология создания команды / Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. [и др]. – СПб. : Издательство «Речь», 2002. – 224 с.
2. Ольшанский Д.В. Основные теории лидерства. – URL : <http://psyfactor.org/lib/lidertheory.htm> (дата обращения: 25.10.2020).
3. Проклов А.Д. Управление человеческими ресурсами предприятия: Конспект лекций. – СПб., 2015.
4. Технология тимбилдинга для развития современных организаций / Степанова Э.В. [и др.] // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: Материалы международной научно-практической конференции. – Красноярский государственный аграрный университет, 2019. – С. 297–301.

УДК 373.5

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРУЖКА РОБОТОТЕХНИКИ

Е.П. Панова,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ
katyabelyakina@mail.ru

С.Н. Олешко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
kaduchenko1961@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования робототехники во внеурочной деятельности для учащихся младших классов в условиях в МКУДОД «Станция юных техников» МО г-к. Анапа.

Ключевые слова: робототехника, моделирование, внеурочная деятельность, техническое творчество.

ФГОС основного общего образования дал толчок для МКУДОД «СЮТ» на внедрение дисциплин, взаимосвязанных с hi-tech инженерингом и программированием, и внедрение робототехники в процесс обучения и внеурочную деятельность.

Инновационность вопроса отражается во введении в программу обучения уроков робототехники как одного из важных инструментов реализации «Технологического образования» [1].

Увлекательный мир современных высоких технологий не может оставить в стороне и учеников начальных классов. Специально для них была разработана методическая концепция, интегрирующая в себе набор основ программирования и робототехники.

В данной концепции перед учениками стоит задача изучить основные приемы программирования и робототехники совместно с LEGO BOOST. Благодаря пошаговой инструкции, с использованием понятных схем и картинок, ученикам предлагается при помощи блоков, запрограммировать поведение моделей от самого легкого к самому сложному. Выполняя сложные передвижения, модели так же могут танцевать, реагировать на движения предметов или громкий звук и многое другое [2].

LEGO-конструирование с поддержкой ЭВМ позволяет внедрять информационные технологии во внеурочное обучение, овладеть элементами компьютерной грамотности, сформировать умение и навык работы учеников с современными техническими средствами.

Работа в группах учеников на занятиях по робототехнике способствует формированию универсальных учебных действий, обозначенных в ФГОС:

- мотивационная основа внеурочной деятельности;
- создание существования у людей отличных точек зрения, в том числе не совпадающих с их собственной;
- осуществление синтеза как составление целого из частей;
- планирование действий в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;
- осуществление анализа объектов с выделением существенных и несущественных признаков [1].

Среди форм организации внеурочных занятий по робототехнике выделится:

- исследование;
- консультация;
- выставка;
- ролевая игра;
- соревнование;
- практикум.

Таким образом, образовательная робототехника:

- действительно развивает научно-техническое творчество и инженерно-конструкторское мышление учащихся;

- эффективно формирует универсальные (метапредметные) учебные действия учащихся;
- развивает у учащихся умение коллективного взаимодействия на конечный результат;
- способствует развитию интереса к инженерно-техническим наукам и профессиональной ориентации воспитанников.

Литература

1. Золоторёва А.С. Конспекты занятий по техническому творчеству в соответствии с Программой дополнительного образования по Lego-конструированию «Робостарт» (на основе образовательного конструктора Lego Education WeDo 2.0). – М. : Учебно-методический центр инновационного образования (УМЦИО), 2018. – 220 с.
2. Краземанн Х., Фридрихс М. Конструируем и программируем конструктор с помощью LEGO BOOST / Перевод Райтман М.А. – Изд-во Бомбора, 2019. – 184 с.

УДК 373.5

СОЦИАЛЬНЫЙ ПАТРОНАЖ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА»

Л.А. Прядко,

канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
pryadko1208@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению социального патронажа в практике социально-педагогической работы с семьями, относящимися к группе риска.

Ключевые слова: семья, социальный патронаж, социальный риск, семейное неблагополучие, социально-педагогическая работа.

В настоящее время современная семья переживает кризис. Поменялось отношение родителей к детям, утрачено значительное число семейно-нравственных традиций, практически разрушен воспитательный микросоциум семьи. Большинство ученых считают, что успешная социализация и развитие ребенка определяется семейной ситуацией.

Семья «группы риска» является разновидностью семьи, не выполняющей в полной мере своих функций, а также оказывается подверженной влиянию отрицательных социальных факторов. Под понятием «риск» по-

нимается возможность или высокая вероятность чего-либо, как правило, нежелательного или негативного того, что может случиться, или не случиться.

Семьи «группы риска» можно поделить на две большие группы, каждая из которых содержит в себе несколько разновидностей. В первую группу входят семьи с открытой (явной) формой неблагополучия: это проблемные, конфликтные, аморально-криминальные, асоциальные и с семьи нехваткой воспитательных ресурсов, в том числе и неполные. Во вторую группу входят внешне благополучные семьи, у которых образ жизни не вызывает беспокойства со стороны общественности. При этом поведение и ценностные установки родителей резко расходятся с общепринятыми моральными ценностями, что в свою очередь не может не отразиться на нравственном облике детей, которые воспитываются в этих семьях. Отличительной особенностью данных семей является то, что отношения их членов на социальном, внешнем уровне производят благоприятное впечатление, а результаты неправильного воспитания на первый взгляд не приметны, что порой вводит окружающих в заблуждение. Тем не менее, они оказывают разрушительное влияние на личностное формирование несовершеннолетних детей. Данные семьи относят к категории внутренне неблагополучных (со скрытой формой неблагополучия) [1].

Главной причиной попадания семьи в категорию «группа риска» является трудная жизненная ситуация, которая может проявляться в асоциальном поведении родителей, пьянстве одного и двух родителей, жестоком обращении с детьми, конфликтами со сверстниками и с родителями и др. В большинстве случаев семьи «группы риска» характеризуются:

- низкой способностью членов этих семей к разбору и анализу того, что происходит в семье, неспособностью по этой причине выдвигать цели по улучшению жизни семьи и достигать действенных результатов;
- низкой способностью обсуждать словесно проблемы семьи;
- члены семей плохо понимают, когда педагоги и другие специалисты пытаются объяснить причины их неблагополучия и как можно улучшить жизнь семьи;
- накоплением в семье эмоций, которые связаны с доминированием, достижением власти, агрессией в противовес эмоциям, связанным с заботой, любовью и взаимопомощью;
- значительной степенью риска по отношению к проблеме приема наркотических средств и алкогольных напитков.

Чурсин О.Д. считает, что социально-педагогическая работа с использованием социального патронажа направлена на обнаружение социально неблагополучных семей с детьми и организацию сотрудничества с такой семьей в целях создания условий для развития и жизни ребенка [2].

Деятельность специалистов включает три основных составляющих социально-педагогической работы: педагогическую, психологическую и посредническую.

Педагогическая работа направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей.

Психологическая работа направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременного кризиса. Коррекция межличностных отношений происходит, только в том случае, если в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния.

Посредническая работа в первую очередь направлена на организацию семейного досуга, а также на координацию и активизацию деятельности специалистов различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка в ней.

Социальный патронаж представляет собой такой вид социально-педагогической работы, который заключается в регулярном посещении семей «группы риска» специалистами, в постоянном социальном надзоре, оказании им всей необходимой социально-педагогической, а также материально-бытовой, экономической помощи и т.д.

Главная цель социального патронажа – это комплексная помощь по преодолению трудной ситуации и восстановлению социального статуса семьи. Работа специалистов социального патронажа устремлена на выявление социально неблагополучных семей с детьми и организацию сотрудничества с семьей в целях создания благоприятных условий для развития и жизни ребенка.

При постановке семьи «группы риска» на учет, когда впервые выявляется факт семейного неблагополучия, предполагается социальный патронаж, который осуществляется не менее 1 раза в месяц вплоть до закрытия Случая. Специалисты УСС собирают и представляют информацию о курируемых ими семьях на заседаниях социального консилиума учреждения не менее одного раза в квартал. После закрытия Случая при условии сохранения социального патронажа семьи, предполагается организация встречи с членами семьи и посещение семей не реже 1 раза в 3 месяца. Сотрудники УСС разрабатывают и реализуют индивидуальные программы социальной реабилитации детей, направленные на восстановление социального статуса, защиту прав несовершеннолетних, ослабление или ликвидацию девиантного поведения.

Активные формы коррекции проводятся на занятиях с элементами тренинга, во время деловых и ролевых игры, на классных собраниях, а также во время индивидуальных и групповых собеседований. Очень важно привить детям умение интересно и разумно, с пользой для других и для себя проводить свое свободное время, помочь детям приобрести опыт общения с другими детьми и опыт самоутверждения. Главные составляющие этой работы является привлечение несовершеннолетних ко всем праздникам, которые проводят социальные, образовательные, спортивные и другие учреждения, участие в культурно-массовых мероприятиях и вовлечение детей в работу спортивных секций и кружков [2].

В социально-педагогической работе процесс обучения, образования, просвещения осуществляется в виде взаимодействия двух взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: с одной стороны, клиент усваивает определенные знания за счет активизации собственной деятельности; с другой, специалисты предварительно проектируют проблему и управляют процессом ее решения, контролируют качество и ход решения проблемы. Категория семей социального риска нуждается в высокопрофессиональной помощи многих специалистов: педагогов, психологов, юристов, социальных работников и др., которую возможно оказывать посредством социально-педагогической работы в рамках социального патронажа.

Литература

1. Беличева О.М. Социальная работа с различными категориями граждан. – М. : Дашков и К, 2013. – 201 с.
2. Чурсин О.Д. Социальный патронаж неблагополучных семей. – М. : Наука, 2012. – 100 с.

УДК 373.5

АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД ПЕРВОКЛАССНИКОВ КАК НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ю.И. Савченко,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ
yulia.29092020@mail.ru

С.Н. Олешко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
kaduchenko1961@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрено понятие адаптации первоклассника как научно-практическая проблема. Выделены причины и виды адаптационного процесса. Рассмотрено понятие социальной адаптации.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, младшие школьники, первоклассник, общение, развитие, общество.

Растет число уязвимых детей, характеризующихся тревогой, незащищенностью и эмоциональной нестабильностью, приходящих из дошкольных учреждений в общеобразовательные. Период начала школьного обучения рассматривается как адаптационный период, который протекает у всех по-разному.

Проблемами адаптации младших школьников к условиям обучения в школе занимались Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, Н.В. Вострокнутов, Ж.М. Грозман, А.К. Мункоев, Р.В. Овчарова, А.Ю. Потанина, В.Г. Степанов и др.

Адаптированность определяется как особый уровень адаптации человека, который может выражаться в его социальном статусе, а также в личном и личном удовлетворении или неудовлетворенности жизнью. Человека можно описать как гармонией, гармонией и приспособлением, так и отказом от сотрудничества [1].

В широком смысле под адаптацией понимается приспособление, как к внутренним, так и к внешним условиям. Адаптация ребенка к состоянию школы – длительный процесс, требующий силы детского тела и психики.

Ребенка, который соответствует потребностям, идеалам и социальным отношениям школы, часто называют последователем. У некоторых учителей есть еще один критерий – ребенок должен привыкать к школе без внутренних повреждений, самооценки, морального духа, ухудшения здоровья. Это напрямую связано с умственным, личным и социальным развитием.

Процесс адаптации зависит в основном от мотивационного, эмоционально-произвольного поля, интеллектуальной активности, коммуникативных навыков и взаимодействия с учителем. Отсутствие обучения в любой из этих областей может быть вызвано той или иной формой.

Результатом неудачной адаптации является психологическая дезадаптация. Это может привести к внешним или внутренним несоответствиям во взаимоотношениях между обществом и индивидуумом, с внутренними аномалиями, нарушениями во взаимоотношениях и деятельности.

Дезадаптация может быть основана на школе. Оно проявляется в формировании неадекватных механизмов для адаптации ребенка к состоянию школы. Это могут быть запутанные отношения, повышенный уровень тревожности и т.д. В первом классе были выявлены дети с данной проблемой. Преждевременное выявление их корней, отсутствие специальной корректирующей работы, задержка усвоения школьных знаний, снижение мотивации к учебной деятельности, разные обманчивое поведение.

Существует классификация форм школьной дезадаптации: неспособность к предметной стороне учебной деятельности; неспособность произвольно управлять своим поведением; неспособность принять темп школьной жизни; школьный невроз или «фобия школы» – неумение разрешить противоречие между семейным и школьным «мы». Автор выделяет семейное влияние в качестве главной причины школьной дезадаптации в младших классах. Стремление к отчуждению на бессознательном уровне, неприятие общественных норм и правил, ради сохранения неизменного «я» составляет основу дезадаптации детей к школьному обучению, воспитывающихся в семьях с несформировавшимся чувством «мы». [2].

Таким образом, проблема адаптации к состоянию обучения в общеобразовательной школе включает два взаимосвязанных процесса: адаптацию и дезадаптацию. В самом широком смысле школьная адаптация понимается как длительный процесс, требующий энергии тела и психики ребенка. Период адаптации детей в общеобразовательной школе связан с изменением среды младших школьников, появлением новой социальной роли. В связи с состоянием школы существует проблема со школой в создании неподходящей механической тренировки для адаптации ребенка. Это могут быть противоречивые отношения, повышенный уровень тревожности.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М. : Наука, 2019. – 277с.
2. Арушанова А. Истоки диалога // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 2. – С. 33–39.

УДК 373.5

РОЛЬ НАРОДНОЙ КУКЛЫ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Х. Сагателян,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ

Н.В. Микитюк,
канд. псих. наук, доцент,
заведующий кафедрой ППО,
Анапский филиал МПГУ

Аннотация. Данная статья посвящена роли народной куклы в нравственном воспитании младших школьников. В статье затронута тема игры и игрушки как условия возникновения и развития игр в воспитании младших школьников.

Ключевые слова: игра, нравственное воспитание, младшие школьники, народная кукла.

Существуют различные средства нравственного воспитания ребенка: использование художественной литературы, музыки, кино, пример взрослого, игры, труд и так далее. Ещё одним важным средством нравственного воспитания является игра. Игра чаще всего немислима без игрушки. Кукла занимает особое место в развитии и воспитании ребенка.

Реальная оценка человеком себя и других, его мотивы, цели и ценности, во многом связаны с ориентацией на Добро и Зло как нравственные характеристики личности. Добро и Зло могут быть оценены только в сопоставлении друг с другом.

В 90-е годы педагогические исследования были посвящены формированию отдельных нравственных качеств ребенка.

Авраменко О.В. занималась исследованием педагогических условий формирования гуманности, одной из фундаментальных категорий которой является доброта.

Доброта – это комплексное понятие, являющееся стержнем нравственности, высшей человеческой ценностью.

Доброта – это нравственное качество личности, отражающее направленность на другого человека с целью бескорыстно сделать для него что-нибудь, полезное и сопровождающееся чувством удовлетворения от собственного поступка.

Таким образом, доброта проявляется в:

- готовности оказать услугу, помощь;
- «боязни» обидеть другого;
- бережном отношении к другим людям, их чувствам.

Народная кукла – это часть культурного наследия России, которое незаслуженно забыто. Традиционной игрушке, широко бытовавшей на всей огромной территории России, отводилась большая роль в развитии и обучении детей [1].

Традиционная народная кукла в сегодняшней России переживает подлинное возрождение. Интерес к кукле необычайно велик: проводятся мастер-классы, издаются книги. В арт-терапии возникло даже такое направление, как куклотерапия. В игре дети изображали трудовую жизнь, повседневные заботы, праздники. Ребёнок не только играл в куклы, набирая жизненный опыт, но и стремился повторить, сделать куклы самостоятельно [2].

Игры с куклами позволяют ребенку моделировать способы поведения, соотносимые с нормами и правилами, принятыми в обществе, приводят к умению оценивать с этой точки зрения свои и чужие действия.

Духовный мир ребенка может обогащаться в том случае, если он это богатство воспитывает через чувства сопереживания, сочувствия, радости, через познавательный интерес. Духовно-нравственное воспитание – очень актуальная и сложная проблема настоящего времени, когда материальные ценности преобладают над духовными, а у детей искажены представления о доброте, милосердии, справедливости.

Кукла – это отражение образа человека, и у каждого ребенка она вызывает представление о его собственной человеческой сущности. Играя с куклами, ребенок включается в мир людей: здесь он отражает свой опыт, в особенности то, что его волнует, воспроизводит действия знакомых людей или сказочных персонажей.

В психолого-педагогической литературе кукла рассматривается как средство нравственного воспитания. Возможности народной куклы способствуют реализации всех компонентов механизма нравственного воспитания.

Литература

1. Абраменкова В.В. Игры и игрушки наших детей: забава или пагуба? Современный ребенок в игровой цивилизации. – М. : Данилов благовестник, 2011. – 144 с.
2. Анциферова А.А. Бытовая игра как средство нравственного воспитания дошкольников. – Алма-Ата, 2011. – 64 с.

УДК 373.5

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ

Е.А. Самопальникова,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ
samopalnikova.anapa123@yandex.ru

С.Н. Олешко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
kaduchenko1961@mail.ru

Аннотация. Данная статья рассматривает психолого-педагогические особенности подростков с противоправным поведением, факторы, влияющие на формирование поведения несовершеннолетних правонарушителей, роль школьного социального педагога в процессе социально-педагогической профилактики правонарушений подростков.

Ключевые слова: профилактика правонарушений подростков в школе, предупреждение противоправного поведения, несовершеннолетние правонарушители

Характеристика подростков-правонарушителей во многом обусловлена особенностями переходного возраста. В этот период подростки переживают значительные биологические, психологические и психические изменения личности. Из-за стремительного физического развития и из-за недостаточно сформированной нервной системы, подростки демонстрируют повышенную возбудимость, негативизм по отношению к взрослым и не-

умение сдерживать свои эмоции. Также из-за гормональной перестройки организма несовершеннолетние правонарушители более уязвимы к негативному влиянию в подростковой среде. Но все эти особенности переходного возраста не всегда являются обязательным условием для противоправного поведения.

У подростков с противоправным поведением чаще всего наблюдается отставание и отклонение в развитии психических функций, в отличие от их законопослушных сверстников. У них также не особо развиты духовные чувства и эмоции. Для них свойственно лживость и эгоизм, агрессивность и конфликтность. Из-за высокой степени конфликтности личности, они часто пропускают уроки, в основном из-за конфликтов с одноклассниками, чуть меньше с учителями [2].

Для предотвращения правонарушений подростков в школе, нужна эффективная профилактика. Главная роль в этом отдана школьному социальному педагогу. Он проводит комплекс мероприятий для предотвращения правонарушений, занимается отслеживанием влияния социума, а также предупреждением и коррекцией негативного воспитания в семье. Проводит индивидуальную работу с подростками и родителями, для выявления причин отклоняющего поведения [1].

Просветительская работа социального педагога по профилактике правонарушений заключается в консультировании, беседах и лекциях о пропаганде здорового образа жизни, и пропаганде правовых знаний. Очень важно, чтобы в школе были созданы условия для дополнительного образования, для осуществления досуговых программ, для организации любительской самодеятельности. Это отличный способ выстраивания взаимоотношений со сверстниками и учителями. Основная работа ведется с подростками, так как эта возрастная группа детей, более подвержена внешним негативным воздействиям, поэтому следует привлекать их к общественной жизни школы и класса.

Социальный педагог также работает с семьей, если подросток отличается противоправным поведением, нужно выяснить причины такого поведения. Для профилактики правонарушений подростков важно привлекать родителей, напоминать им, о том, что они должны выполнять в полной мере свои родительские обязанности, они должны быть озабочены воспитанием своих детей. В работе с семьями, где родители уклоняются от воспитания своего ребенка, применяются меры с помощью общественного и правового воздействия, в том числе доходит до лишения родительских прав.

Чтобы профилактика противоправного поведения была эффективной, школьному социальному педагогу нужно уметь правильно оценивать конкретную воспитательную ситуацию и придавать ей педагогическую целесообразность. Очень важно найти индивидуальный подход к ребенку, который будет заключаться в глубоком изучении на научной основе и составлении социально-педагогической характеристики подростка, а затем и

в разработке индивидуального воспитательного воздействия на несовершеннолетнего [1].

Благодаря систематической и своевременной профилактике правонарушений подростков, со стороны школы в лице социального педагога, а так же вовремя привлеченных родителей, подростки с дезадаптированным поведением восстанавливают необходимые социальные связи, меняют отношение к учебе и общественной деятельности, в итоге благополучно заканчивают школу и обретают профессию.

Литература

1. Василькова Т.А. Социальная педагогика. – М. : КНОРУС, 2010. – 240 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющего поведения). – М. : Академия, 2014. – 288 с.

УДК 159.9

О НЕОБХОДИМОСТИ ВОЗРОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ ИНСТИТУТА СЕМЬИ В СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖНОЙ СРЕДЕ

С.Б. Селезнёв,

д-р мед. наук, доцент, профессор,
Анапский филиал МПГУ
pro.mrgu@mail.ru

И.В. Добряков,

канд. мед. наук, доцент,
старший научный сотрудник
научно-организационного отделения
ФГБУ «НМИЦПин
им. В.М. Бехтерева»,
МЗ РФ, г. Санкт-Петербург
dobriakov2008@yandex.ru

Аннотация. В статье показано негативное влияние современных информационных потоков и деструктивной молодёжной субкультуры на формирование адекватного отношения к традиционному браку и традиционным семейным ценностям. Представлена программа, направленная на возрождение традиционной значимости брака и семьи, как важнейшего социального института для студентов Анапского филиала.

Ключевые слова: традиционный брак и семья, социальный институт семьи, традиционные семейные ценности, современная молодёжная

среда, постмодерн, anomия, зуммеры, думеры, школа семейного права и семейных отношений.

Развитие современного мира, как и развитие современного российского общества, сегодня лицом к лицу столкнулось с небывалым количеством социальных рисков, угроз и социальных катастроф. Это и интенсификация локальных военных конфликтов, и так называемых «мягких революций роз», и эпидемии неизвестных ранее инфекций, и нивелирование традиционных гендерных отношений между людьми и традиционных семейных ценностей, вплоть до полного отрицания традиционного брака и семьи, как важнейшего социального института [4; 5; 6].

Поколение, родившееся после 2000 года выросшее в условиях anomии, и получившее название поколение Z (зуммеры) или цифровое поколение, с раннего возраста «впитывало» этот деструктивный феномен с итоговым формированием лишь весьма противоречивого, а зачастую и просто поверхностного, неглубокого и весьма суженного («фрагментарного»), «клипового сознания». Разговорам зуммеры предпочитают примитивное текстовое общение, постепенно утрачиваются навыки писать и способность читать сложные и объёмные тексты. Оскудевает личный информационный запас и стремление его расширять – «все можно погуглить» [3; 4].

Представителей этого поколения, не сумевших адаптироваться и добиться успеха, утративших перспективу называют «думерами» (англ.: doom – «гибель»). К думерам также могут быть отнесены и некоторые представители «золотой молодежи», утратившие вкус к жизни, пресытившиеся её нескончаемыми удовольствиями. Поведение у них часто рискованным, отрешённым от реальности. Они также часто впадают в депрессию, «лечатся» алкоголем, наркотиками, пытаются себя «встряхнуть» экстремальными (опасными) увлечениями, промискуитетом (беспорядочные половые связи) и т.д. [3; 5].

На этом негативном фоне в современной молодёжной среде растёт количество незарегистрированных, «свободных» браков, членов ЛГБТ, сознательно бездетных пар – сторонников «чайлдфри», которые считают, что современные «женщины не инкубатор», они создают свои сайты, сообщества, активно ищут в сетях своих единомышленников. Как правило, добровольно бездетными становятся индивидуалисты или наиболее «продвинутые эгоисты», предпочитающие «проживать свою жизнь, а не жизнь ребёнка», считающие, что отсутствие детей сберегает деньги, время, делает более свободными [1; 3].

В результате современный мир с его классическими социальными институтами становится всё более дезориентированным, хаотичным, хрупким и непредсказуемым, а все его прежние социальные ценности активно нивелируются. Всё сказанное выше в полной мере можно отнести и к сегодняшнему социальному институту семьи [1; 5].

В данной ситуации представляется архиважным возобновление и развитие целенаправленных учебно-научных социально-психолого-педагогических воспитательных технологий, которые необходимо интегрировать в современную детско-подростковую и молодёжную среду с целью возрождения у подрастающего поколения утрачиваемого ими интереса к семье и традиционным семейным ценностям [4; 5].

В условиях Анапского филиала целесообразно создание учебно-научно-практической студенческой площадки (научно-практической лаборатории) «Школа семейного права и семейных отношений».

Программа Школы может включать в себя следующие разделы:

1. Семья, как социальная система и социальный институт формирования социально-психологических навыков поведения в обществе.
2. Исторические аспекты супружеских и семейных отношений, история становления и развития социального института семьи.
3. Семья в различных культурах древнего и современного мира. Семейные традиции Запада и Востока. Традиционная христианская и мусульманская семья.
4. Современная семья. Этапы становления, развития и завершения семейного цикла. Основные социальные функции семьи.
5. Юридические аспекты супружества и семейных отношений.
6. Социальные и социально-психологические аспекты супружества.
7. Гендерная психология и психология гендерных отношений. Психология гендерной (межполовой) сексуальности. Понятие гендерного (полового) влечения, симпатии, любви, влюблённости, взаимности, благодарности, верности и преданности.
8. Супружество, как наиболее доверительное межличностное и межполовое общение. Культурные и гигиенические аспекты супружеской сексуальной жизни.
9. Семья и общее дело (семейные профессии и семейные династии, преемственность семейных поколений).
10. Культура семейного досуга. Семья и здоровый образ жизни. Общие семейные интересы и увлечения.
11. Семья в диаде «родители и дети»: социально-психологические аспекты семейного воспитания.
12. Семья в диаде «молодая семья и родители»: социально-психологические аспекты взаимоотношений с представителями предшествующих семейных поколений.
13. Семья и внутрисемейные межличностные отношения коронавирусной инфекции. Понятие «семейного счастья» и благополучного семейного психологического микроклимата.
14. Супружеские и семейные трудности, конфликты и кризисы. Пути преодоления.
15. Дружба, любовь, супружество, семья: видимые и невидимые параллели.

В условиях филиала данная работа может проходить в традиционном и нетрадиционном (креативно-творческом) формате, как в виде лекционных и практических (тренинговых) занятий, так и в форме различных студенческих конференций, форумов, флешмобов с привлечением заинтересованных сторонних участников с общим охватом нескольких десятков (и сотен – в дальнейшей перспективе) человек. В этой работе могут быть также организованы диспуты, постановки известных и инновационных театральных произведений с последующим широким обсуждением увиденного студенческого спектакля с привлечением к нему режиссёров-постановщиков и самих артистов – наших же студентов, как исполнителей различных театральных ролей.

Коллективное обсуждение на различных студенческих форумах темы непреходящих семейных ценностей и семейных отношений может быть реализовано и на моделях других направлений развития человеческой истории, культуры и продуктов их деятельности: различных произведений искусства, литературных произведений, произведений документального и художественного кинематографа и т.п.

По желанию заинтересованных представителей студенчества в данную программу могут быть интегрированы и другие востребованные в молодёжной среде направления работы, ориентированные на традиционные межличностные и межгендерные отношения, которые могли бы реализовываться под руководством не менее заинтересованных, опытных и компетентных педагогов-наставников и специалистов, понимающих цель и задачи данной профилактической работы с молодёжью.

Литература

1. Айлазян Э.К., Добряков И.В. Демографическая ситуация и развитие перинатальной психологии в современной России // Журнал акушерства и женских болезней. – Т. L XII. – Вып. 1. – 2013. – С. 10–15.

2. Добряков И.В. Кризисные состояния как следствие особенностей становления полового влечения у детей и подростков в эпоху постмодернизма // Сборник научной конференции с международным участием, посвящённой памяти проф. С.С. Мнухина, 2 ноября 2018 г. – СПб. : Экслибрис, 2018. – С. 48–51.

3. Добряков И.В., Селезнёв С.Б. Особенности и проблемы психосексуального развития несовершеннолетних и молодёжи в эпоху постмодернизма // «Особенности психосексуального развития несовершеннолетних и молодёжи. Профилактика отклонений и противодействие противоправным посягательствам: семья – улица – социальные сети – интернет». Научное издание. Сб. материалов конференции 19 февраля 2020 г. / под редакцией И.В. Добрякова, Ю.А. Заозерского, А.Н. Суслина. – СПб. : Изд. ГБОУ «ОМЛ», 2020. – С. 9–12.

4. Селезнёв А.С., Селезнёв С.Б. Информационно-негативные и психологические аспекты системного кризиса современной российской семьи. // Векторы образования: от традиций к инновациям: Мат-лы VI Всероссийской научно-практической конференции (19-20 сентября 2019 года) / Отв. ред. Т.Г. Сироштаненко; Анапский филиал ФГБОУ ВО «МПГУ». – Анапа. – 2019. – С. 50–55.

5. Селезнёв С.Б. Социально-психологические аспекты системного кризиса института российской семьи // Психическое здоровье семьи в современном мире: сборник тезисов III Российской конференции с международным участием (Томск, 24-25 октября 2019 г.) / под ред. Н.А. Бохана, А.В. Семке, Е.В. Гуткевич. – Томск : Отдел полиграфии Томского ЦНТИ, 2019. – 374 с.

УДК 373.5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

М.В. Фомин,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ

Н.В. Микитюк,
канд. псих. наук, доцент,
заведующий кафедрой ППО,
Анапский филиал МПГУ

Аннотация. Статья раскрывает теоретические и психологические аспекты социально-педагогической адаптации первоклассников к школьному обучению.

Ключевые слова: адаптация, младший школьник, поступление в школу, психологическая готовность к школе.

В исследованиях известных отечественных психологов (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Ш.Л. Амонашвили, Л.А. Венгер и А.Л. Венгер, В.С. Мухина и др.) отмечается, что ребенок успешно адаптируется к обучению школе, если чувствует доброжелательное отношение педагога.

В младшем школьном возрасте происходит укрепление социальных норм поведения, развития навыков общения со сверстниками, становление самооценки, характерно относительно спокойное и равномерное физическое развитие. [3].

Согласно М.Р. Битяновой адаптацию следует рассматривать как особый процесс и результат согласования человека с окружающим миром [2].

Главным свойством адаптации можно назвать соответствие между живой системой и внешними условиями. При этом необходимо отметить, что адаптация выступает одновременно и процессом, и результатом, то есть определённой организацией.

От успешности социально-педагогического приспособления первоклассника к учебному процессу зависит качество обучения младшего школьника, налаживание взаимоотношений с педагогом и одноклассниками. В специальной литературе под социальной адаптацией рассматривают процесс обеспечивающий вхождение человека в социально-ролевые связи и отношения. В результате которого происходит ознакомление человека с различными социальными нормами, правилами, ценностями, социальным опытом, социальными отношениями и действиями [1].

Поэтому успешность периода адаптации при поступлении в школу оказывает положительное влияние на социальную деятельность младшего школьника. В противном случае возникает дезадаптированность, которая приводит к снижению учебной мотивации, вызывает сложности в межличностных отношениях, может вызвать развитие различных невротических состояний, и привести в конечном итоге к формированию девиантного поведения.

Первый этап обучения в начальной школе должен обеспечить первоклассникам социально-педагогическую адаптацию, которая направлена на решение имеющихся у младших школьников психологических проблем. Особое внимание должно уделяться детям, у которых выявлены сложности связанные с пониманием учебного материала, наблюдаются проблемы с поведением, возникают трудности в процессе общения. Поэтому задача начальной школы обеспечить такую систему способов и конкретных педагогическо-психологических мероприятий, которые будут способствовать эффективному разрешению выявленных проблем [1].

На практике можно наблюдать применение различных психолого-педагогических приемов, которые призваны облегчить процесс адаптации младших школьников к школе. Для этого педагоги создают на уроках так называемые «ситуации успеха», которые позволяют раскрывать потенциал младших школьников, также в педагогической практике используются такие техники как «идущее вниз сравнение». Также применяется прием «позитивного истолкования событий». Данные направления социально-педагогической адаптации призваны обеспечить младшему школьнику восстановление позитивного отношения к себе, развивать его активность, привлекать его к участию в общественной деятельности школы.

Таким образом, адаптация к образовательной среде начальной школы представляет собой многоаспектный процесс. На успешность адапта-

ции оказывают влияние индивидуальные особенности ребенка, его психологическая готовность к школе, сформированная внутренняя позиция школьника, а также организация образовательной среды начальной школы, складывающиеся отношения с педагогами и сверстниками.

Литература

1. Абдуллина Л.Б. Адаптация первоклассников к школе // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4. – С. 7–9.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 2013. – 298 с.
3. Психология младшего школьного возраста: учеб. пособие / под ред. О.О. Гонина. – М. : ФЛИНТА, 2015. – 277 с.

УДК 373.5

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КЛАССАХ КАЗАЧЬЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

А.А. Хлебова,

учитель начальных классов
МБОУ СОШ № 1
им. С.М. Жолоба,
г-к Анапа

Аннотация. В данной статье описываются принципы воспитательной работы в классе казачьей направленности на примере опыта работы с конкретным коллективом детей.

Ключевые слова: воспитательная работа, принципы, казачья направленность.

Принципы воспитания являются одной из базовых педагогических категорий. Их содержательная сторона определяется представителями педагогической науки исходя из конкретной исторической ситуации, условий протекания педагогического процесса.

Педагогика казачества – социокультурная концепция воспитания, основанная на традициях и инновациях культуры казачества. Базовой основой данной концепции в историко-культурной ретроспективе выступает система казачьего воспитания.

Развиваясь вначале как этнопедагогическая производная казачьей культуры, система казачьего воспитания в более позднее время под влия-

нием процессов диверсификации и регионализации образования обретает характер целенаправленной деятельности педагогов по созданию определённого образа жизнедеятельности детей, способствующего усвоению ими ценностей, идеалов и смыслов казачьей культуры.

В современной образовательной системе принципы казачьей системы воспитания нашли свое яркое отражение в организации обучения и воспитания в классах казачьей направленности.

Главной особенностью таких классов стала насыщенная внеурочная воспитательная деятельность – это организованные и целенаправленные занятия (мероприятия) с обучающимися воспитательного и образовательного характера, процесс организации досуга обучающихся. В классах казачьей направленности внеурочная воспитательная деятельность направлена на повышение уровня нравственной, правовой, физической, эстетической и социальной культуры обучающихся.

В ходе проведенной аналитической работы мы рассмотрели следующие принципы построения системы воспитательной работы в классах казачьей направленности:

1. Историко- и культуросообразности. Вся система воспитательной работы выстроена в духе культуры Кубанского казачества. Воспитательные принципы тесно перекликаются с Заповедями Кубанских казаков:

1. Честь и доброе имя для казака дороже жизни.
2. Казаки все равны в правах.
3. По тебе судят обо всем казачестве и твоём народе.
4. Служи преданно своему народу, а не вождям.
5. Держи слово, слово казака дорого.
6. Чти старших, уважай старость.
7. Держись веры предков, поступай по обычаям своего народа.
8. Погибай, а товарища выручай!
9. Будь трудолюбив, не бездействуй.
10. Береги свою семью, служи ей примером! [1]

В классах казачьей направленности учителя, совместно с казаком-наставником, регулярно проводят внеурочные занятия, на которых рассказывается об истории и культуре Кубанского казачьего войска.

2. Традиционности. Вся система воспитательной работы основана на традиционных ценностях казачьего общества. Во внеурочной деятельности казачата изучают традиции своего народа, затем проявляют свои знания на практике: конкурс инсценировок с номером «Проводы казака на войну»; праздник «День Матери-казачки».

3. Патриотизма. Много внимания уделяется патриотическому воспитанию младших школьников. Казачатам постоянно рассказывают о казачьей военной службе, о военных подвигах. Сами казачата активно участ-

вовали в акции «Имя героя класса», месячнике Оборono-массовой и спортивной работы, класс постоянно участвует в митингах, проводимых в нашем селе и в городе.

4. Принцип природосообразности. Он заключается в учете возрастных особенностей младших школьников при организации внеурочной воспитательной работы.

В классе много очень активных детей, чтобы помочь им избавиться от чрезмерной активности, мы очень много времени проводим на улице. Также совместно с родителями был реализован проект «Чистота окружающего мира начинается с меня». Он включал в себя теоретическое обсуждение с детьми и родителями и практическую реализацию – субботник. Каждый год у нас проходит акция «Покорми птиц зимой». Ребята изготовили кормушки и насыпают туда корм.

5. Личностный подход. В казачьем классе очень разнообразная внеурочная деятельность. Каждый ребёнок может выбрать занятие по своим интересам. Таким образом оказывается комплексное воздействие на личность ребёнка.

6. Сдружества-соборности. В некоторых классах много детей, которые единственные в семье, порой им не просто адаптироваться в коллективе. Учителя им всегда говорят: «Вы один класс, вы должны держаться вместе». Постоянно напоминают про восьмую заповедь казака: «Погибай, а товарища выручай!». В классе постоянно проходят мероприятия, направленные на сплочение коллектива. Например, «Неделя добра», праздник «День защитника Отечества», общеклассные проекты, совместное участие в школьных мероприятиях (конкурс строя и песни, «Встреча четырёх поколений» и др.)

7. Духовности. Седьмая заповедь казака гласит, «Держись веры предков, поступай по обычаям своего народа». В казачьем классе духовно-нравственное воспитание происходит в духе Православия. Частым гостем в казачьем классе является священник. Он проводит занятия в рамках внеурочной деятельности «Основы православной культуры». С каждым годом у учащихся растёт интерес к данному предмету. Также два раза в год, в Рождественский и Великий посты казачий класс приступает к таинствам исповеди и причастия.

Таким образом, в казачьем классе созданы оптимальные условия для формирования и развития личностей казачат.

Литература

1. Щербина Ф.А. История Кубанского казачьего войска. – Краснодар, 2014.

ПРОФИЛАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А.Д. Ходыкина,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал
nasya.kalanova.96@mail.ru

Н.В. Микитюк,
канд. псих. наук, доцент,
заведующий кафедрой ППО,
Анапский филиал МПГУ

Аннотация. Данная статья посвящена актуализации проблемы конфликта и его профилактики в общеобразовательных учреждениях. В статье затронуты специфика и типы педагогических конфликтов, описаны основные методы и средства профилактики конфликтных ситуаций.

Ключевые слова: конфликт, педагогика, характерные признаки, диагностика, профилактика.

Одной из актуальных проблем для любых образовательных организаций, является проблема профилактики конфликтов. Исследователи в области конфликтологии, а также практический опыт деятельности педагогических коллективов показывают, что любым конфликтом можно управлять. Профилактика направлена на предупреждение, предотвращение, ослабление или полное устранение конфликтогенных факторов, приводящих к деструктивному формату развития ситуации.

Профилактика конфликтов заключается в такой организации жизнедеятельности субъектов социального взаимодействия, которая исключает или сводит к минимуму вероятность конфликтов между ними [1].

Конфликты возникают в различных сферах жизни и деятельности человека. Педагогические конфликты являются одним из видов конфликта, возникают в образовательном процессе.

Баныкина С.В. так определяет педагогический конфликт как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую конструктивный перевод столкновения сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин [2].

Межличностные конфликты – это самые распространенные психологические конфликты. Знание особенностей межличностных конфликтов,

причин их возникновения и способов управления ими является важной составляющей в профессиональной подготовке любого специалиста.

Во взаимодействии педагогов также возможны межгрупповые конфликты и конфликты типа «личность-группа». В образовательной организации, в том числе и дошкольной, межгрупповые конфликты возникают между: руководством и персоналом, структурными подразделениями, микрогруппами внутри одного подразделения. Причины данных конфликтов также хорошо изучены и описаны в литературе. Чаще всего называются такие причины как: нарушение трудового законодательства со стороны руководства организации, невыносимые условия труда, низкая оплата труда; несправедливое распределение ресурсов, отсутствие должной коммуникации; противоположные интересы, ценности, цели и др.

Возможны в педагогическом коллективе конфликты типа «личность-группа». Данный тип конфликта также хорошо освещен в литературе по конфликтологии. Чаще всего описываются следующие варианты конфликта: 1) между руководителем и коллективом; 2) между членом коллектива и самим коллективом; 3) между микрогруппой в коллективе и ее лидером.

В практике работы с конфликтами педагоги-психологи апробировали различные способы, методы, средства и специальные техники. Активно используются: арт-терапевтические технологии: изотерапия, музыкальная терапия, сказкотерапия, кинезиотерапию, песочная терапия, куклотерапия и др. Все перечисленные методы хорошо известны и описаны в специальной литературе.

Наряду с перечисленным, также средством профилактики конфликтного поведения у педагогов может стать их включение в тренинговые группы. Такая форма работы помогает решить ряд задач, обозначенных системой профилактической работы.

Таким образом, исходя из трактовки понятия «профилактика» можно сказать, что в целом – это комплекс превентивных мер, которые необходимо осуществить для того, чтобы конфликт не возник. Профилактика конфликтов – это сложный процесс, который является одним из элементов целостной системы управления ими. Суть профилактики состоит в предотвращении (устранении), ослаблении факторов, приводящих к разрушительному, деструктивному формату развития событий.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. – М. : ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. – М., 2001. – С. 373–394.

ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

С.В. Цыганова,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ
sveta.tsyganova.76@mail.ru

Н.В. Микитюк,
канд. псих. наук, доцент,
заведующий кафедрой ППО,
Анапский филиал МПГУ

Аннотация. Данная статья посвящена актуализации проблемы буллинга и его профилактики в общеобразовательных учреждениях, описаны характерные признаки и категории проявления буллинга, направления профилактики в образовательной среде.

Ключевые слова: буллинг, травля, жертва, преследователь, свидетели буллинга.

В общеобразовательных организациях часто случаются ситуации, когда учащиеся конфликтуют друг с другом, при этом проявляют агрессию. Зачастую эти ситуации выливаются в хронический конфликт – буллинг (травлю), где явно выражены роли «преследователя» и «жертвы». Буллинг – это негативное поведение преследователя целью, которого является причинения вреда жертве [2].

Для буллинга всегда характерны следующие признаки:

- осуществляется одним или группой подростков при молчаливом согласии окружающих;
- регулярно повторяется на протяжении некоторого времени. Единичное происшествие расстраивает, пугает жертву, а вот постоянный буллинг заставляет жертву думать, что это никогда не прекратится, что так будет всегда. И жертва ощущает себя загнанной в тупик;
- преследователь или группа преследователей всегда сильнее. Жертва не может себя защитить;
- чаще всего жертву провоцируют. Цель в том, чтобы найти повод для обвинения. Ситуация может развиваться следующим образом:
 - совершается действие в отношении жертвы с целью вызвать её реакцию, которую затем можно использовать в своих интересах;
 - нелестные замечания, указывающие на недостатки жертвы (в поведении, во внешности, в одежде)

– вызывается у подростка недовольство, оказывается на него физическое воздействие или препятствия его действию, а затем используется его реакция.

Проявления буллинга можно разделить на три категории:

1. Буллинг, связанный с активными формами унижения.
2. Буллинг, связанный с сознательной изоляцией, исключением из группы, объявлением бойкота.
3. Кибербуллинг – унижение с помощью мобильного телефона, интернета и других электронных устройств.

И существует еще одна категория буллинга – «травля по незнанию».

В ситуацию травли кроме жертв и буллеров включены и другие обучающиеся как свидетели буллинга. Каждый участник испытывает негативные последствия буллинга на себе. Жертвы буллинга значительно чаще своих одноклассников страдают повышенной тревожностью, апатией, головными болями и даже энурезом. Буллинг зачастую провоцирует суицидальное поведение жертвы или может сподвигнуть её на агрессивные действия вплоть до вооруженных нападений. Буллеры привыкают к агрессивному способу поведения и пренебрежению общественными правилами. В результате для них нормой становится антисоциальное поведения – воровство, драки, вандализм. Часто отмечаются прогулы школы, низкие учебные достижения, склонность к употреблению алкоголя и курению. Свидетели буллинга переживают чувства страха, стыда за свое бездействие. Привыкают к пассивности. У них снижается эмпатия и умение сопереживать.

В подростковой среде ситуация буллинга приводит к росту агрессивного поведения и насилия. Вследствие чего появляются эмоциональные и невротические проблемы, снижается успеваемость учащихся.

Важным условием достижения положительного результата является вовлечение в профилактику буллинга всех участников образовательного процесса. Следует реализовывать различные направления профилактики буллинга:

- Диагностика психологической комфортности и безопасности образовательной среды школы, межличностных отношений в классах, с целью выявления буллинга.
- Эффективная работа службы школьной медиации, строящей свою деятельность на восстановительных технологиях.
- Проведение «Кругов сообщества» способствующих наработке опыта в принятии позитивных решений.
- Программы, направленные на сплочение классных коллективов, способствующие умению радоваться успехам других, сопереживать неудачам, разрешать и урегулировать внутри классные конфликтные ситуации, проявлять уважение к другим и чувствовать уважение от других.
- Просветительная работа с родителями по формированию их позиции по пресечению буллинга.

– Работа по коррекции девиантного поведения и выстраиванию дружеских отношений в классном коллективе. Выстраиванию взаимоотношений, основанных на поддержке и взаимопонимании.

– Работа по формированию определенных установок у обучающихся, введению правил и норм, направленных против буллинга [1].

Профилактика буллинга в общеобразовательных учреждениях имеет большое значение, потому что травля нарушает безопасность образовательной среды и наносит душевные раны личности. Профилактика буллинга в первую очередь это укрепление самоуважения обучающихся, повышения терпимости к взглядам и образу жизни другого, объединение и сплочение классных коллективов, да и всей школы, путем совместного достижения различных целей, целеориентирование на достижение договоренности и положительное взаимодействие.

Литература

1. Дашук К.В., Дашук И.Н. Принципы социально-педагогической организации групп поддержки жертв школьного буллинга // Наука и школа, 2019. – № 2. – С. 190–197.

2. Руллан Э. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга / Пер. с норв. – М. : Генезис, 2012. – 264 с.

УДК 373.3

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ И РУССКОГО ЯЗЫКА В 1 КЛАССЕ

А.О. Худавердова,
старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ
Aleona86@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению вопроса об использовании дидактических игр на уроках обучения грамоте и русского языка в 1 классе.

Ключевые слова: дидактическая игра, младший школьник.

В настоящее время в связи с переходом к ФГОС второго поколения особенное внимание начали уделять формированию творческой активности и заинтересованности у младших школьников к учебным предметам. Осуществляются разнообразные конкурсы, олимпиады, чемпионаты. Это говорит о том, что принцип инициативности ребенка в процессе обучения был и остается одним из главных в дидактике [1; 2].

Оценивая роль дидактической игры, А.В. Запорожец подчеркивая, что необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра стала не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала общему развитию ребенка.

Приведём пример. В игре «Минутка», например, дети учились быстро и аккуратно готовить свое рабочее место к уроку. Гномик Минутка ежедневно напоминал ребятам: «Внимание! Проверь дружок, готов ли ты начать урок? Все ли на месте, все ли в порядке; книжки, ручки и тетрадки?» У гномика в руках часы – циферблат. Пока стрелка пройдет круг (10 – 15 с) дети должны проверить состояние рабочего места и готовность к уроку.

Подобная игра проводится и в конце урока: «Скоро прозвенит звонок. Собери в портфель, дружок, аккуратно, по – порядку, книгу, ручку и тетрадку». Элемент соревнования «Какой ряд быстрее выполнит задание Минутки?» – активизирует детей. Они стараются за более короткий срок подготовиться к уроку.

Гномик Минутка помогает и в формировании умения ориентироваться во времени и беречь его. Игра «Что можно сделать за одну минуту?» (прочтение текст, решить несколько примеров, написать текст и т.д.) помогает без нравоучений, в игровой форме помочь детям становиться учениками. С участием гномика Минутки проводилась работа по тренировке памяти и развитию внимания. Эта работа проводилась в системе. Игровые занятия усложнялись. Например, игра на развитие памяти «Успей запомнить за минуту», начиналась с простого вопроса «Сколько слияний ты запомнил с гласной о?» (На доске 10 слияний). «Кто больше слов запомнит из «волшебной» шкатулки?» («Здравствуйте, добрый день, до свидания, доброе утро, спокойной ночи, извините, пожалуйста, спасибо, будьте добры, простите»). «Кто больше всех запомнит слов-описаний – котенка?» (Шерстка серенькая, мягкая, гладкая, пушистая, теплая, ходит тихо, крадучись, неслышно, царапается).

Хорошая игра для развития речи и памяти «Добавь следующие слова». Ученик называет предмет и передает эстафетную палочку соседу, тот придумывает второе слово, относящееся, к этой же группе предметов и называет два слова по порядку и т.д.

Внимание, наблюдательность и речь младших школьников формирует игра «Художник». Младший школьник, схвативший на себя роль художника, говорит следующие слова: «Я нарисую портрет, но это все еще тайна. Угадайте, я прошу вас. Чей портрет я рисую?». Художник передает устный портрет одного из младших школьников. «У него светлые волосы, голубые глаза и светлая и веселая улыбка. Он вынашивает коричневую рубашку и синие брюки» и т.д.

Существует ещё много дидактических игр, которые с успехом используются на уроках в 1 классе для освоения русского письменного и устного языка. Принцип такой: учитель (или ученик) показывает буквы, а дети по цепочке называют их. Если буква названа неправильно, учащиеся хлопком рук подают сигнал (каждый ребенок – участник игры) [3].

Таким образом, дидактическая игра позволяет не только активно включить учащихся в учебную деятельность, но и активизировать их познавательную деятельность. Игра помогает учителю донести до младших школьников трудный материал в доступной форме.

Литература

1. Абдульменова З.З. Дидактические игры в воспитании интереса к русскому языку // Начальная школа. – 2017. – № 1. – С. 62–64.
2. Богуславская З.М. Развивающие игры для детей младшего школьного возраста. – М., 2018. – 207 с.
3. Букатов В.М. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо-игровых технологий обучения школьников. – Петрозаводск : VERSO, 2018. – 187 с.

УДК 377

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

И.В. Шапоренко,
ассистент,
Анапский филиал МПГУ
kolobok-anapa@mail.ru

Аннотация. Цель данной статьи – рассмотрение проблем, возникших сегодня в системе среднего профессионального образования в нашей стране. В результате данного исследования были выявлены основные проблемы, отражающиеся на качестве подготовки рабочих кадров.

Ключевые слова: квалифицированные кадры, НПО, СПО, рабочие кадры.

На рынке труда России увеличивается потребность в рабочих и специалистах. Вот почему роль НПО и СПО в их подготовке возрастает [1].

Качество кадрового потенциала в техникумах и колледжах развивается медленно или просто остается на прежнем уровне. ВУЗы должны научиться готовить преподавателей инновационного типа.

На производстве нужно более четко определять статус специалистов со средним специальным образованием. Кроме того, школы должны ориентироваться не только на высшие учебные заведения, но и не забывать, что на текущий момент страна имеет серьезный дефицит производственных кадров.

Профессиональные училища новым законом упразднены. Функции начального профобразования делегированы системе СПО. И хотя качество образования повысится, многим подросткам, которые прежде поступали в училища, не готовы к усвоению программы среднего профессионального образования. В результате мы получим меньше квалифицированных кадров [2].

Колледжи, техникумы и профессиональные училища интегрированы в регионы. Это поставило их на твердую базу. Новая обстановка обязывает учреждения НПО и СПО ориентироваться на местные рынки труда.

Нельзя отменять прием в учреждения СПО абитуриентов на базе 9-ти классов. В противном случае они не выдержат конкуренции с ВУЗами. Одна из глобальных задач, стоящих сегодня перед системой среднего профессионального образования, – перейти на новые образовательные стандарты и подготовить преподавателей, которые будут обеспечивать качественное обучение. Необходимо создавать межрегиональные отраслевые ресурсы и методические центры в базовых учебных заведениях. Это позволит сформировать оптимальное методическое сопровождение ФГОС новой – третьей формации [3].

Фундамент для новых стандартов – компетентностный подход. Компетенции человека – это не только его знания, умения, навыки, а еще и способность применять их, ориентироваться в ситуации на рынке труда, а также решать задачи, решать которые его не учили. Таким образом, специалист будет подготовлен к деятельности в условиях модернизации.

Вторым столпом новых стандартов является модульно-компетентностный подход. Студент обучается конкретному виду профессиональной деятельности. Освоение теоретической части в рамках междисциплинарного курса с прохождением обязательной учебно-производственной практики по каждому профессиональному модулю.

В связи с демографическим кризисом налицо необходимость развивать программы профессионального дополнительного образования. Граждане нуждаются в периодическом обновлении знаний и снабжении новыми навыками. Меняются технологии, подходы. Но здесь требуется совершенно иное качество проработки образовательных программ. Преподаватели, которые будут доносить эти программы, должны уметь работать с взрослой аудиторией. Это – серьезный вызов для системы СПО и без активизации связей с работодателями с ним не справиться.

Среднестатистический россиянин к 38-ми годам успевает сменить 8–12 профессий. Вопрос формирования у молодежи интереса к профессиям НПО, восстановления в сознании престижности рабочего сегодня стоит острейшим образом [2].

Система профессиональной подготовки, созданная и укоренившаяся в прошлом столетии, не удовлетворяет сформировавшейся экономической

ситуации. Возросли требования и к объемам, и к качеству подготовки рабочих кадров. Лидеры отечественного производства видят всю остроту сегодняшней проблемы. В результате они просто вынуждены создавать собственные образовательные учреждения.

Из всех вложений, которое государство может делать сегодня с расчетом на будущее, наиболее выгодными являются вложения в образование [4].

Необходимо признать, что традиции фундаментальности образования, сложившиеся в нашей стране, которые не были ориентированы исключительно на функциональную грамотность, нужно сохранить. Мы должны отказаться от идеи подготовки только политической и экономической элит. Качественное образование следует давать всем. Даже если это будет среднее профессиональное образование, но оно должно оставаться только высшего качества.

Литература

1. Демин В. «НПО и СПО: пора ответить на вопросы» // «Аккредитация в образовании». – 2009. – № 28. – С. 50–52.
2. Электронный журнал об образовании «Аккредитация в образовании». – URL : http://www.akvobr.ru/znak_voprosa.html (Дата обращения: 30.01.2014).
3. Электронный журнал об образовании «Аккредитация в образовании». – URL : http://www.akvobr.ru/problems_modernizacii_professionalnogo_obrazovania.html (Дата обращения: 30.01.2014).
4. Электронный журнал об образовании «Аккредитация в образовании». – URL : http://www.akvobr.ru/tochki_rosta_kompetencii.html (Дата обращения: 30.01.2014).

УДК 373.5

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ У ПОДРОСТКОВ

А.О. Юхно,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ
nastyaolegovna14@mail.ru

С.Н. Олешко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
kaduchenko1961@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема употребления психоактивных веществ в подростковой среде. Выяснено понятие «социально-

педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ подростками»; перечислены особенности современного состояния алкоголизации и наркотизации подростков.

Ключевые слова: психоактивные вещества, социально-педагогическая профилактика, подростки.

Существует проблема употребления психоактивных веществ подростками (далее – ПАВ). Подростковый возраст является особенно сенситивным к этому явлению. Выявлены социально-психологические особенности употребления ПАВ: более высокие, по сравнению с предыдущими годами, темпы приобщения к наркотизации, перемещение потребления ПАВ от групп социального риска учеников из благополучных семей и элитных образовательных заведений, рост употребления ПАВ среди младших возрастных групп, увеличение процента подростков, практикующих полинаркотизм, усиленная алкоголизация и наркотизация молодежи женского пола, наличие моды на употребление ПАВ в подростковой субкультуре, несоответствие существующих форм превентивной работы современным требованиям и расширение спектра психоактивных веществ, которые употребляют подростки.

Психоактивным называется вещество, которое при употреблении влияет на психические процессы, например, когнитивную или аффективную сферу. Согласно классификации ВОЗ (1989 г.), в перечень психоактивных веществ включено: алкоголь, опиаты, каннабис, седативные вещества, кокаин, стимуляторы (в том числе кофеин), галлюциногены, табак, легкие вещества (клей, аэрозоли, растворители), не идентифицированные вещества, употребляемые с наркотической целью к тому же использование большинства ПАВ в любом количестве в возрасте до 21–22 лет по меркам ВОЗ считается «злоупотреблением» [2].

Социально-педагогическая профилактика имеет особенности:

а) она направлена на отдельно определенное негативное явление – аддиктивное поведение, девиации социального здоровья и т.д.;

б) предусматривает как непосредственно работу с детьми и подростками, так и работу с другими субъектами, результат которой все равно косвенно влияет на подростков;

в) она ориентируется на негативные причины и факторы, а также содействует формированию определенного поведения, создаёт условия для полноценного функционирования общества [2].

Анализируя сущностные характеристики понятия «социально-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ подростками», можно сделать следующие выводы:

1. Подростковый возраст является особенно сенситивным с точки зрения вовлечения в употребление психоактивных веществ; реакция эмансипации, группирования со сверстниками, обострение акцентуаций харак-

тера, формирование самооценки, поиск собственного смысла жизни и невозможность удовлетворения актуальных потребностей выступают фактором систематического употребления ПАВ. Социально – психологические особенности современного состояния потребления психоактивных веществ подростками свидетельствуют о наличии серьезной опасности для дальнейшего развития российского общества.

2. Психоактивные вещества влияют на психику человека, вызывают зависимость, негативно влияют на здоровье. Самая удачная стратегия по снижению уровня употребления психоактивных веществ подростками и преодоления алкоголизма, наркомании, токсикомании является профилактика.

3. Социальная профилактика является направлением социально-педагогической деятельности (она конкретизирует и расширяет спектр предупредительных мер, детализирует перечень проблем, на которые должны быть рассчитаны профилактические действия, опирается на внутренние позитивные ресурсы личности) и выступает видом социальной работы.

4. Особенности социально-педагогической профилактики заключается в том, что она направлена на отдельно определенное негативное явление (употребление ПАВ подростками), предусматривает как непосредственную работу с несовершеннолетними клиентами, так и работу с другими субъектами, результат которой все равно косвенно влияет на подростков, ориентируется не только на отрицательные причины и факторы, но и на будущее содействие формированию поведения, создание условий для полноценного функционирования общества или личности, восстановление ее позитивного потенциала, проявлению различных видов активности.

5. Социально-педагогическая профилактика употребления психоактивных веществ подростками – это превентивная деятельность специалиста, направленная на своевременное выявление и устранение факторов, которые влияют на употребление ПАВ подростками, с целью создания условий для улучшения их социальной ситуации развития и содействие в позитивной самореализации.

Литература

1. Гербет О.И. Психология девиантного поведения: учебно-методическое пособие к спецкурсу. – Бийск : Алтайская гос. академия образования им. В.М. Шукшина, 2013. – 65 с.

2. Ушакова Г.Г. Работа с девиантными подростками: программы и стратегии: учебно-методическое пособие для вузов. – Бийск : Алтайская гос. академия образования им. В.М. Шукшина, 2012. – 111 с.

РАЗДЕЛ II

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2

ОБУЧЕНИЕ ИГРЕ «ШАХМАТЫ» СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

А.А. Ашугян,
старший воспитатель
МБДОУ д/с № 17 «Колобок»

Е.В. Литвинова,
воспитатель
МБДОУ д/с № 17 «Колобок»
anastya77@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена обоснованию актуальности обучения игре в шахматы старших дошкольников. Представлен анализ научной и методической литературы по проблеме исследования.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, интеллектуальное развитие, игра, обучение, шахматы.

Модернизация дошкольного образования уделяет внимание вопросам интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста. Исследования таких авторов как Т.Т. Бетелева, Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер показали, что именно пяти – шестилетний возраст можно назвать наиболее сензитивным [1].

В качестве одного из наиболее гармоничных способов интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста можно назвать игру в шахматы. Именно в этом периоде дети начинают осознанно воспринимать шахматы. Различные исследования, подтвержденные экспериментальным путем, показывают, что дети, увлеченные игрой в шахматы более успешны в школе, у них более высокая успеваемость по точным наукам.

Правильно организованный процесс обучения игры в шахматы позволяет обеспечить новый процесс мыслительной деятельности, что является эффективным способом сопровождения развития мышления ребенка. В настоящее время перед системой дошкольного образования поставлена задача обеспечить индивидуальное сопровождение каждого ре-

бенка при помощи «умных» технологий. И именно шахматное образование, можно рассматривать как технологию индивидуального сопровождения каждого ребенка и развитие его интеллектуальных способностей [2].

В процессе обучения игре шахматы дети старшего дошкольного возраста совершенствуют свои способности ориентироваться на плоскости, у них развивается аналитико-синтетическая деятельность, мышление. Дети учатся выстраивать логические цепочки, продумывать свои действия. Также игра в шахматы положительно влияет на формирование таких качеств, как усидчивость, внимательность, самостоятельность, терпеливость.

Особенно значима для развития детей старшего дошкольного возраста роль шахмат при формировании внутреннего плана действий – способности действовать в уме.

Организация практических занятий по обучению игре в шахматы в условиях дошкольной образовательной организации может быть разнообразной, включать в себя сеансы одновременной игры с руководителем, а также различные конкурсы, целью которых может стать решение задачи или этюд. Также могут проводиться различные игровые занятия, шахматные турниры и многое другое.

Основной целью занятий по обучению игре в шахматы выступает поддержка устойчивого интереса к знаниям. Задача педагога сделать обучение игре в шахматы радостным и занимательным. Для этого необходимо использовать различный занимательный материал, обязательно создавать различные игровые ситуации, использовать дидактические сказки. При этом, основным при проведении таких занятий становится деятельность самих воспитанников. Педагог должен оценивать, как они наблюдают, сравнивают, классифицируют, группируют, делают выводы, выясняют закономерности.

Таким образом, игру в шахматы можно назвать действенным средством умственного развития и подготовки детей к обучению в школе. Именно обучение детей старшего дошкольного возраста игре в шахматы позволяет обеспечить более комфортное вхождение ребенка в учебный процесс начальной школы. Все это способствует снижению уровня стресса у детей, оказывает положительное влияние как на процесс обучения, так и на развитие личности ребенка, повышает продуктивность мышления детей.

Литература

1. Гончаров В. Некоторые актуальные вопросы обучения дошкольника шахматной игре. – М. : ГЦОЛИФК, 1997. – 216 с.
2. Петрушина Н.М. Шахматные дебюты. 10 уроков для самых маленьких. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2003. – 167 с.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА КАК ПРЕДМЕТ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Л.Н. Бабина,
старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ
Lyudmila-nb@yandex.ru

Аннотация. Раскрывается содержание модели психолого-педагогического сопровождения адаптации молодого педагога, обосновывается необходимость активизации профессиональной деятельности начинающих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, профессиональное становление, сопровождение.

Существует проблема профессиональной адаптации молодых педагогов ДОУ, поэтому необходимо их сопровождение в период начала трудовой деятельности.

Основной целью Школы должно быть предупреждение педагогических ошибок начинающих педагогов, оказание им психолого-педагогической поддержки и методической помощи, а также повышение их общей и профессиональной культуры.

Адаптация молодых специалистов в образовательной организации – процесс сложный и многогранный. В зависимости от особенностей характера молодой педагог сможет выбрать один из типов адаптации: активный (включение и взаимодействие с социальной средой – конструктивная адаптация) или пассивный (безоговорочное приспособление к среде, принятие целей и ценностных ориентаций нового для него социума без попыток активного взаимодействия с другими объектами системы).

Основными ресурсами адаптационного процесса начального периода является умение на психологическом и физиологическом уровнях приспособить свой организм к новой профессиональной деятельности. Пример и влияние коллег помогают молодым адаптироваться в профессию и получить навыки педагогической деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная система, предполагающая тесное взаимодействие старших воспитателей, педагогов-наставников и воспитателей, начинающих свою профессиональную деятельность в поиске разнообразных маршрутов профессионального становления.

Разработанная модель сопровождения молодых педагогов для успешной социально-профессиональной адаптации в системе образования

рассчитана на прохождение нескольких этапов пятилетнего участия в семинаре «Школа молодого педагога» – см. Таблицу 1.

Таблица 1. – Содержание «Школы молодого педагога»

Эффективные формы взаимодействия		
Этапы	На уровне образовательной организации – конкретное ДОО	На муниципальном уровне – «Школа молодого педагога»
1	2	3
1. Адаптационный (1 год работы)	Представление в полном объеме информации о будущей работе молодого педагога, раскрытие всех повседневных аспектов педагогической деятельности. Закрепление наставников за молодым педагогом. Консультации с выделением проблемы, семинары, творческие занятия, деловые игры. Эмоциональная поддержка, укрепление веры в себя. Помощь в осознании своих профессиональных ресурсов	Обеспечение информационного пространства для самостоятельного овладения профессиональными знаниями. Помощь в осознании своих профессиональных ресурсов, развитие уверенности в своих силах: возможность выступления со своими педагогическими планами и проектами, с творческими эссе. Интерактивные формы и методы, направленные на развитие креативности и создание новых творческих инновационных проектов
2. Развитие профессиональных умений (2-3 года работы)	Совместно с наставником идет формирование умения определять и реализовывать в педагогическую деятельность свою профессиональную индивидуальность. Создание условий для развития творческого потенциала. Дидактическая подготовка к проведению и показу занятий и самостоятельной деятельности с детьми на уровне детского сада. Определение методической темы, над которой молодой педагог будет работать более углубленно, акцент на достижениях	Изучение опыта работы коллег своего учреждения и других ДОО, повышение своего профессионального мастерства. Прогнозирование реальной практической ситуации, в которой педагоги принимают собственные профессиональные решения через групповые дискуссии, посредством доказательства педагоги самостоятельно формулируют выводы к выдвинутой проблеме. Накопление опыта, поиска лучших методов и приемов работы с детьми, формирования своего стиля работы
3. Складывается своя система работы (4 года работы)	Профессиональный поиск. Формирование творческих групп, где педагоги демонстрируют собственные разработки. Внедрение в свою работу новых технологий	Обсуждение и решение наиболее важных вопросов образовательной работы. Стабилизация профессиональной деятельности и формирование педагогической позиции – педагоги формируют свой педагогический опыт

Окончание Таблицы 1

1	2	3
4. Совершенствование, саморазвитие (5 лет работы)	Помощь в расширении и совершенствовании методов обучения и воспитания. Повышение значимости профессии	Формирование локально-моделирующего уровня педагогической деятельности: общение педагогом своего опыта работы коллегам. Совершенствование методов и приёмов обучения, воспитания и коррекции. Творческое освоение передового педагогического опыта в различных областях дошкольного образования. Расширение позитивных возможностей

На всех этапах необходимо создавать условия для взаимоподдержки и взаимопомощи. Координированные действия всех участников сопровождения будут оказывать позитивное влияние на рост профессиональной компетентности начинающего педагога.

Четырёхлетний опыт работы муниципального объединения педагогов дошкольных учреждений муниципального образования город-курорт Анапа «Школа молодого педагога» показывает, что данная модель сопровождения позволяет объединить творческие усилия педагогического сообщества для формирования «нового» педагога, компетентного, ответственного, действующего в соответствии с государственной политикой и принципами психолого-педагогической науки. Деятельность Школы осуществлялась в практико-ориентированном и деятельностном режиме работы с воспитателями. Поэтому вся работа школы молодого педагога была построена с использованием методики коучинга (тренировка человека для достижения цели). Метод позволяет быстрее найти ответы на сложные для новичка вопросы, быстрее добиться успеха в работе с детьми. Этот подход обладает мотивационным эффектом и побуждает к самоанализу и рефлексии своей профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональная адаптация как предмет управленческой деятельности – это ориентация на раскрытие возможностей руководителей ДОО при создании благоприятных условий успешной адаптированности «бывших» выпускников, раскрытию качеств профессионала. А это приведёт дошкольное учреждение к своему развитию, инновационному обновлению и конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Литература

1. Лапшова Е.В. Профессиональная адаптация молодых специалистов дошкольного учреждения как источник новообразования и предмет управления // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 2. – С. 107.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКИ ПРАВИЛЬНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.В. Бажан,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
Lingva_anapa@mail.ru

Л.А. Прядко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
pryadko1208@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности дидактических игр и упражнений для формирования грамматически правильной речи.

Ключевые слова: речь, дидактические игры, игровые упражнения, грамотность, дошкольники, развитие.

Формирование грамматически правильной речи осуществляется двумя путями: в обучении на занятиях и в воспитании грамматических навыков в повседневном общении. Занятия дают возможность предупредить грамматические ошибки детей, а в повседневной жизни создаются условия для практики речевого материала [1].

Речь детей хорошо развивается в игровой деятельности. Дидактические игры, игры-ситуации, словесные упражнения, рассматривание картин, пересказ коротких рассказов и сказок, ИКТ относятся к методам формирования грамматически правильной речи. Эти методы могут выступать и в качестве приемов при использовании других методов. Методические приемы разнообразны, они определяются содержанием занятия, степенью новизны материала, речевыми особенностями детей, их возрастом. Дидактические игры и игры-ситуации проводятся, главным образом, с детьми младшего и среднего возраста. Упражнения – преимущественно с детьми старшего дошкольного возраста [2].

В дидактических играх с грамматическим содержанием решаются задачи активизации, уточнения той или иной грамматической формы, грамматического явления. Разработаны такие игры для того, чтобы помочь детям освоить трудные формы словоизменения, способы образования слов. Кроме этого, в таких играх решаются задачи активации, уточнения определенной грамматической формы и грамматического явления. Подобные игры призваны помочь детям освоить сложные формы словоизменения [3].

Усвоение грамматических форм – это сложная интеллектуальная деятельность, требующая накопления фактов и их обобщения. Поскольку на каждом занятии ребенок решает поставленную мысленную задачу, индивидуальные занятия и упражнения должны вызывать у детей только положительные эмоции, быть интересными и живыми. Когда дети играют, они обмениваются словами и образуют новые словоформы, повторяют их много раз и невольно запоминают.

Таким образом, особую роль в развитии речи старших дошкольников играют словесные дидактические игры и упражнения. В словесных дидактических играх дети учатся думать о вещах, которые они не воспринимают напрямую и с чем не действуют в определенный момент, они учатся находить решение проблемы с представлением о ранее воспринимаемых объектах.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Отв. ред. А.В. Брушлинский, В.А. Кольцова; Рос. акад. наук, ин-т психологии. – М. : Наука, 2019. – 277 с.

2. Арушанова А. Истоки диалога / А. Арушанова, Н. Дурова, Е. Рычагова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 2. – С. 33–39.

3. Красильникова Л. Осознанная речевая деятельность детей / Л. Красильникова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 4. – С. 79–84.

УДК 373.2

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ

Т.В. Болотнова,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
воспитатель МАДОУ № 18
bolotnowa2017@yandex.ru

Л.А. Прядко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
pryadko1208@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования выразительной речи у детей дошкольного возраста в процессе театральной деятельности.

Ключевые слова: выразительность речи, театрализованная игра, дошкольники.

Выразительность характеризуется: умение внятно, убедительно и в то же время по возможности сжато выразить свои мысли и чувства; умение интонацией, выбором слов, построением предложений, подбором фактов, примеров действовать на слушателя и читателя.

Именно театрализованные игры способствуют становлению и совершенствованию всех сторон речи дошкольников: словаря, грамматического строя, связной речи, помогают овладеть богатством родного языка, его выразительными средствами [1].

По словам С.Н. Томчиковой, театральная деятельность дошкольников – это вид художественно-творческой деятельности, в которой участники осваивают доступные средства исполнительского искусства и в зависимости от выбранной роли (актер, сценарист, дизайнер, зритель и т.д.) принимают участие в подготовке и исполнении различных видов театральных постановок и приобщаются к театральной культуре [2].

Театральная деятельность создает условия для развития творческих способностей. Этот вид деятельности требует от детей: внимания, сообразительности, скорости реакции, организованности, умения действовать, следования определенному типу, воплощения в нем, проживая свою жизнь. Вот почему, помимо вербального творчества, наиболее распространенным и распространенным видом детского творчества является драматизация или театральная постановка.

В связи с этим в процессе театрализованной игры у дошкольников улучшается диалогическая речь, так как новая роль (особенно диалог персонажей) ставит дошкольника перед необходимостью изъясняться ясно, четко и понятно. Диалоги с использованием вопросов и ответов позволяют дошкольникам освоить форму различных высказываний, правила очередности, разные виды интонации, помочь в развитии логики разговора. Сценические диалоги идеальные, «правильные», т.е. выверенные хронологически, логически, эмоционально. Кроме этого, театрализованная игра может способствовать сложной форме игры, игре режиссерской, специфика которой заключается в том, что ребенок организует деятельность как творец, сценарист, режиссер», самостоятельно строя и развивая сюжет, управляя игрушками и озвучивая их. Это создает благоприятные условия для развития выразительности детской речи, поскольку требует от ребенка использования «ролевой» речи от лица разных персонажей, для воплощения образов которых ему необходимы специальные средства лексической и интонационной выразительности [2].

Таким образом, театральная деятельность обеспечивает накопление вариативного опыта исполнительской деятельности, который будет стимулировать освоение детьми средств речевой выразительности. Театрализованные игры способствуют обучению и совершенствованию всех аспектов дошкольного языка и помогают овладеть выразительностью их родного языка.

Литература

1. Белоус Е. Развитие речи и фонематического слуха в театрально-игровой деятельности // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 7. – С. 66–70.
2. Томчикова С.Н. Солнечные лучики (из опыта работы): методическое пособие. – Магнитогорск : МаГУ, 2018. – 59 с.

УДК 373.2

ОСНОВЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.В. Боросиди,

студент 5 курса ПО ДО

Анапский филиал МПГУ

воспитатель

МБДОУ д/с № 12 «Солнышко»,

Borosidiolga@yandex.ru

Л.А. Прядко,

канд. пед. наук, доцент,

Анапский филиал МПГУ

pryadko1208@mail.ru

Аннотация. Статья затрагивает некоторые аспекты эстетического воспитания дошкольников.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, изобразительная деятельность, дошкольники, развитие, изобразительное искусство.

Основным средством эстетического воспитания является искусство: изобразительное, музыкальное, литературное, театральное, архитектурное.

Влияние произведений искусства на мысли, чувства и поведение детей дошкольного возраста не следует упрощать. Раннее приобщение детей к высокому искусству способствует созданию своей души, истинному эстетическому восприятию действительности. Воспринимаемые образы накапливаются для формирования сенсорного опыта ребенка. Образы, которые ранее были сформированы, взаимодействуют с вновь воспринимаемыми. На этой основе формируются представления детей. В случае решения задачи воспитания у детей, эстетического отношения к человеку, природе и искусству, необходимо помнить, что только на основе эстетического восприятия могут формироваться эстетические представления детей [3].

Дети старшего дошкольного возраста приобретают способность воспринимать произведения искусства различного содержания. При этом они способны действовать иначе, чем в более младшем возрасте, они могут больше себе представить [2].

Для детей выразительны произведения народного творчества, декоративно-прикладного искусства: хохлома, гжель, дымковская, каргопольская, филимоновская игрушка, матрёшки различных декоративно-прикладных искусств, вышивка. Изделия народного творчества помогут понять и почувствовать, что человек является частью природы, а именно это и является основой гармоничного развития ребенка [1].

В детском саду следует применять следующие формы, методы и приемы детского опыта работы с искусством:

1) просмотр отдельных работ или специально подобранной серии картин, скульптур, иллюстраций, декоративно-прикладного искусства: для обучения отбираются в правило произведения вида искусства или репродукции картин, или скульптуры, или произведения декоративно-прикладного искусства;

2) рефлексия сопровождается вопросами к детям, беседой, самостоятельными высказываниями детей, историей воспитателя, чтением стихов и отрывков из прозаических произведений;

3) в детском саду, в групповой комнате или в зале проводить выставки произведений искусства к тому или иному предмету или от работ любого вида искусства: времена года, иллюстрации, скульптуры и т.д.;

4) с детьми старшего возраста, надо проводить экскурсии по музеям или выставкам, чтобы увидеть восприятие ребенком имеющегося материала, как в объеме, так и в содержании;

5) желательно, чтобы дети сами рассматривали произведения искусства в детском саду и за его пределами, а воспитатель внимательно выслушал рассказы детей о увиденном [1].

Таким образом, можно говорить о том, что основным средством эстетического воспитания является искусство, которое есть в учебной программе детского сада в виде изобразительного искусства. Восприятие детьми старшего дошкольного возраста красоты создается ее разнообразием в процессе осмысления окружающей действительности и представлением об искусстве как концентрированном отражении красоты прекрасного. Важность визуальной деятельности для развития эстетического воспитания заключается в том, что в этой деятельности дети получают возможность завершить работу и получить действительно важный результат, способность мыслить и способность к искусству и творчеству.

Литература

1. Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования. – М. : Просвещение, 2016. – 158 с.

2. Мосина Н.В. Эстетическое воспитание дошкольников // Педагогическое мастерство: материалы международной научной конференции. г. Москва, апрель 2017 г. – М. : Буки – Веди, 2017. – С. 119–125.

3. Новикова Г.П. Эстетическое воспитание и развитие творческой активности детей дошкольного возраста. – М. : Аркти, 2012. – 190 с.

ИГРУШКА И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ В ЖИЗНИ ДЕТЕЙ

Л.М. Берман,
канд. пед. наук,
доцент кафедры ППО,
Анапский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. Статья включает методические рекомендации по ознакомлению дошкольников с игрушкой и игрой с ней.

Ключевые слова: игрушка, детские игры, «военные игрушки».

Игрушка должна расширять детский кругозор, воспитывать интерес к явлениям действительности, формировать дружеские взаимоотношения.

Особое внимание следует обратить на ассортимент «военных игрушек». Во многих странах Евросоюза отмечается «Всемирный день уничтожения военной игрушки». Каждый год 7 сентября всех детей и родителей в странах Евросоюза призывают выбросить игрушечные автоматы, пистолеты, бластеры и другие виды военизированных игр и игрушек, выдавая им взамен разнообразные мягкие игрушки, конфеты, книги. А в Германии и Швеции продажа военных игрушек вообще запрещена.

Часто ребенок требует покупки игрушечного автомата, и когда он покупается, сначала «расстреливают» из него ближайших родственников – маму, папу, братьев, сестер и т.д., а потом прохожих на улице. Дети просто подражают тому, что они видят в популярных фильмах, мультфильмах, компьютерных играх, как показывал им папа, который служил в армии и т.п., в которых человек с оружием автоматически получает превосходство над безоружными людьми.

В г.-к. Анапе очень распространена игрушка-дельфин, но покупая ребенку дельфина, обратите внимание на то, что она должна быть мягкой, т.е. сделана не из меха, потому что тело дельфина покрыто упругим кожным покровом. А игрушка должна быть реалистичной, небольшого размера, чтоб с ней удобно было играть как в ванной, так и в комнате. Приготовьте рассказ для ребенка. Дельфин – это не рыба, а млекопитающее животное. Длина его приблизительно 2 метра (длина дельфина Афалина 3,5–4 м.). Во рту 100-200 зубов. Он хищник. Дельфины между собой не дерутся. В высоту выпрыгивают до 6 метров. Любимая еда рыба, ракообразные, моллюски. До 3-х лет мама дельфинёнка находится рядом. Рассмотрите дельфина. Грудные плавники – это рули глубины, поворота и тормоза. По Черному морю дельфин может приплыть в разные страны (Абхазию, Грузию, Турцию, Болгарию, Румынию, Украину), а живет он у нас в России, т.е. Черное море омывает 7 стран. А дальше, дело Вашей фантазии и

умения заинтересовать ребенка. Например, а куда можно попасть из Черного моря? (Через пролив Босфор в Мраморное море, затем Эгейское и Средиземное море). Рассмотрите это на карте или глобусе. Попутешествуйте с дельфинами по Абхазии, Турции, там климат субтропический. Расскажите, что растет в субтропиках, и какие птицы и животные живут там. Дайте послушать музыку, приготовьте лакомства этих стран и т.д. Поведите ребенка в дельфинарий.

Таким образом, проведенный анализ научной и методической литературы свидетельствует о том, что игрушка должна:

- расширять кругозор ребенка, знакомя его с предметами, природой и обществом, наукой и техникой, культурой, искусством и народным художественным творчеством;
- способствовать социализации ребенка, приобщению его к общечеловеческим ценностям;
- вызывать добрые чувства по отношению к семье, людям, животным, способствовать накоплению положительного нравственного опыта;
- вызывать интерес и будить любознательность;
- удовлетворять интерес ребенка к активной деятельности и возбуждать ее [2].

Также рекомендуем приобрести игры и игрушки морской тематики.

1) настольная игра домино «Морские обитатели» Vladi Toys. Качественное и яркое домино, с иллюстрированными фишками. Доступные цены позволяют иметь несколько наборов домино. У него лаконичные рисунки морских обитателей, которые увлекают ребенка надолго и позволяют рассмотреть существ отдельно от фона.

2) «Веселая рыбалка с дракошей». Игра для возраста 4+. Смысл игры: пользуясь удочкой, нужно «вылавливать» морских обитателей. В этом наборе удачно сочетаются цена и качество.

3) «Keenway Кит, акула и дельфин». Это милые заводные игрушки для ванной. Они безопасны настолько, что можно оставлять ребенка с ними наедине, если игра затягивается. Винт защищен кожухом и даже при большом детском желании проникнув внутрь пальцем ничего страшного не происходит.

4) «Пароход HAPPY KID». Из водного транспорта – самый удачный вариант. Лопасты при желании можно заострить пальцем.

5) «Музыкальная рыба, пускающая мыльные пузыри». Это что-то яркое и веселое, подобно киту, извергающему мыльные пузыри под заводную музыку. Из минусов: пузыри очень быстро выдыхаются, и приходится заправлять рыбу снова.

6) музыкальный плакат «Морские обитатели». На плакате изображены морские обитатели, возле каждого животного находится кнопка, нажав на которую, ребенок сможет послушать информацию о морском обитателе и услышать, какие звуки он издает. Плакаты хвалят малыша, объясняют, где он действует неверно.

7) конструктор Mega Bloks «Подводный замок Ариель». Вариант этого конструктора – продолжение классического конструктора Mega Bloks. С ним можно разыгрывать сцены подводной жизни, и стоять обычные сооружения. Светящийся элемент продолжительное время концентрируют на себе интерес. Конструктор с крупными деталями, очень легко собирается и разбирается.

8) «Морской конек для сна Фишер-прайс». Конек способен сыграть для малыша несколько нежных мелодий, а мягкий свет ночника помогает успокоить ребенка или рассмотреть что-либо в темноте.

Литература

1. Морозова Е.Ю. Кукла в жизни ребенка и ее роль в нравственном воспитании. – М. : Школьная Пресса, 2011. – 44 с.

УДК 373.24

АВТОДИДАКТИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Быченко,

воспитатель

МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»,

МО г-к Анапа

Е.Ю. Окружнова,

воспитатель

МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»,

МО г-к Анапа

ds_rucheeek@mail.ru

Аннотация. Статья знакомит с практическим опытом по разработке и внедрению автодидактической среды в группе детского сада, способствующей поддержке детской инициативы.

Ключевые слова: познавательно-исследовательская деятельность, автодидактическая среда, познавательная инициатива, мотивация.

Познавательно-исследовательская деятельность детей в детском саду обычно организуется посредством создания в развивающей, предметно-пространственной средней группы центра экспериментирования, в котором размещаются материалы для проведения простейших опытов и экспе-

риментов. Это природный материал, различные емкости, измерительные приборы.

Педагоги и родители детского сада совместно разработали и создали уникальную автодидактическую среду в центрах экспериментирования.

Автодидактическая среда в группе представляет собой удобно размещенный стеллаж, имеющий подходы с нескольких сторон, на котором размещены наборы с различными материалами и инструментами для проведения того или иного опыта. Ребенок в любое удобное для него время может подойти к стеллажу, провести интересный и познавательный опыт.

В наборах представлены опыты с водой, с магнитом, с предметами, плавающими и тонущими в воде, с природными материалами, с растворимыми и нерастворимыми веществами. К каждому набору прилагается пошаговая инструкция по проведению опыта, а также карточки для фиксации результатов. Карточки для фиксации результатов опыта дети заполняют самостоятельно. Свою заполненную карточку ребенок может положить в папку для индивидуальных работ, вклеить в общий альбом или забрать домой. Фиксация результатов исследования предоставлена детям не только в виде карточек. Ребенок может зарисовать свой опыт, для этого на стеллаже находятся карандаши и бумага. Либо может дополнить карточку своим способом исследования.

На стеллаже также размещены коллекции для рассматривания и исследования. Коллекции представляют собой пластиковые контейнеры с ячейками, наполненными определенным материалом по следующим темам: ракушки, шишки, минералы, перья, крупы, семена, листья, ткань. К коллекциям прилагаются лупы, пинцеты, окуляры, мерные емкости, весы и разновесы. Каждый экземпляр коллекции (за исключением круп и семян) представлен в единственном экземпляре, что позволяет естественным образом организовать выбор детьми предмета своего исследования. После показа алгоритма исследования педагогом, дети осваивают его самостоятельно [1].

Для повышения познавательной мотивации детей педагогами был придуман, а сделан руками детей маркер «Внимание», большой восклицательный знак на подставке, означающий, что в центре экспериментирования появился новый набор для проведения интересного опыта.

В группах ведется альбом, на страницах которого размещены фото опытов и экспериментов, проведенных в течение года.

При создании автодидактической среды учитываются такие принципы, как:

- принцип доступности: все материалы и оборудование находятся на открытых полках на уровне глаз ребенка, формы и методы обучения соответствуют возрасту;

- принцип научности: содержание обучения соответствует уровню развития современной науки и техники;

– принцип систематичности и последовательности: темы для изучения в разных возрастных группах повторяются, что дает возможность детям применить усвоенные ранее знания и познать новые;

– принцип активного обучения: при обучении используются активные формы и методы, способствующие развитию у детей самостоятельности, инициативы, творчества.

Работа над созданием автодидактической среды ведется в тесном сотрудничестве педагогов с семьями воспитанников. Так, карточки для фиксации результатов были разработаны и напечатаны родителями, также они отвечают за регулярное пополнение наборов для экспериментирования недостающими предметами. Родители также разработали и распространили буклеты «Научные забавы. Рекомендации для родителей».

Педагоги благодаря такой среде получили инструмент для организации самостоятельной детской деятельности в центре экспериментирования.

Литература

1. Борисова О.Ф., Михайлова В.В., Хилтунен Е.А. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» / Под ред. Е.А. Хилтунен. – М. : Издательство «Национальное образование», 2014.

УДК 373.24

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

М.Р. Варламова,
студент 5 курса ППО,
Анапский филиал МПГУ

Н.В. Микитюк,
канд. псих. наук, доцент,
заведующий кафедрой ППО,
Анапский филиал МПГУ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению методов коррекции агрессивного поведения у дошкольников.

Ключевые слова: коррекция, агрессивное поведение, дошкольники.

Практика показывает, что дети-дошкольники проявляют агрессию: ссорятся, кричат или дерутся. Воспитатели и родители теряются и не зна-

ют, как же именно себя вести с агрессивным ребенком. Для определения направлений профилактики и коррекции агрессивного поведения детей дошкольного возраста, нужно тщательно и глубоко изучить этот вопрос.

В современной литературе выделяют самые разнообразные классификации агрессии. Самая распространенная предложена А. Басс и А. Дарки, которые выделяли пять видов агрессии:

- 1) физическая агрессия (применение физической силы против другого человека).
- 2) косвенная агрессия (топание, распускание сплетен, обидные шутки, крики из толпы).
- 3) вербальная агрессия (обзывательства, угрозы, крики, нецензурная брань).
- 4) раздражение (грубость, вспыльчивость).
- 5) негативизм (оппозиционная манера поведения) [1].

Существует несколько причин таких проявлений. Ребенок, не зная, как правильно выразить свои чувства, не идет на контакт с другими детьми, отбирает игрушки, не знает, как правильно договариваться, а также на любое действие, которое ему не нравится, начинает вести себя агрессивно. У детей дошкольного возраста до семи лет имеются трудности с контролем своего поведения, отсюда низкий уровень развития процессов саморегуляции, произвольного поведения. Ребенок, у которого возбудимость нервной системы повышена или имеются другие особенности темперамента, может также проявлять агрессию.

Семья оказывает огромное влияние на детей дошкольного возраста. Если в семье царит неблагоприятная психологическая атмосфера, то у ребенка появляются задатки агрессивного поведения. Ребенок, который видит, что родители постоянно ссорятся, ругаются или проявляют физическую агрессию друг к другу или к нему самому, принимает агрессивную модель поведения. Также у дошкольника может сформироваться неправильная модель поведения, и он начнет вести себя, подражая, если родители, наоборот, не будут обращать внимание на то, что их ребенок проявляет агрессию, запрещать любое проявление гнева, стараться всячески подавить его негативные эмоции.

Такие методы как наблюдение, беседа, анкетирование родителей и воспитателей, а также использование проективных методик, рисуночных тестов помогают выявить детей склонных к проявлению агрессии, с целью дальнейшей коррекции.

Существует также множество методов, которые помогают скорректировать агрессивное поведение, такие как игровая терапия со спокойными и подвижными упражнениями; разного рода тематические беседы; рисуночная терапия; сказкотерапия; а также работа с мягкими материалами (тесто, пластилин, песок).

Поддержка воспитателей и родителей – самое главное в любой работе по коррекции поведения детей. Очень важно, чтобы ребенок чувствовал любовь и заботу.

Залогом успеха будет настойчивое, но доброжелательное отношение педагога, положительный пример других детей и работа с семьей воспитанника.

Литература

1. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб. : Речь, 2003. – 190 с.

УДК 373.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАСНОЙ КНИГИ КАК СРЕДСТВА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.Г. Войтенко,

студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ,
воспитатель,
МБДОУ детский сад № 40
«Росинка» г-к Анапа
lyida1804@mail.ru

С.А. Мысниченко,

воспитатель,
МБДОУ детский сад № 40
«Росинка» г-к Анапа
mysnichenkos@yandex.ru

Л.М.Берман,

канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. В статье предлагается использование Красной книги как средства экологического воспитания для знакомства с вымирающими видами животных и растений, чем формируется бережное отношение к природе.

Ключевые слова: Красная книга, экология, дети, воспитанность.

Современная действительность показывает, что с каждым годом всё больше и больше ухудшается экология. В результате загрязнение воздуха и водоёмов люди пьют плохую воду и питаются недоброкачественными продуктами, дышат воздухом, в котором находится огромное количество примесей газа, всё это отражается на здоровье людей. Исчезновение ред-

ких видов растений и животных заставляет задуматься не только наших экологов, но и большинство людей нашей планеты, о создании и принятии мер по защите и охране нашей природы и её обитателях.

С самых ранних лет у ребёнка должно развиваться гуманное, бережное отношение к окружающей среде. Дети должны заботиться о растениях и живых существах, которые находятся на нашей планете, ценить и любить природу как свою семью и свой дом. Для этого у них должны быть освоены экологические знания, умения и воспитанность. Дети должны знать о природе России и родного края, в котором они живут, о земле, воде, о лугах, лесах, птицах, животных, Красной книге, заботиться о природе и её обитателях. Нужно у детей с самого детства пробудить глубокий интерес к природе, научить видеть и слышать её, такой, какая она есть в действительности, заботиться о ней.

Таким образом, важно в экологическом образовании организовать разнообразную деятельность дошкольников в изучении мира природы и её обитателях. Одним из таких средств является Красная книга России и Красная книга Краснодарского края. В Красную книгу занесены редкие животные, птицы и растения, которые находятся на грани вымирания, которые ещё несколько лет были в массовом количестве, а сейчас в нескольких экземплярах.

Многие дети, становятся невольными свидетелями того, как взрослые оставляют беспорядок, мусор, тлеющие костры на отдыхе в лесу. Для этого необходимо знакомить детей с Красной книгой. Изучая её, дети узнают о редких животных и растениях находящиеся под угрозой исчезновения, учатся заботиться об окружающем их мире.

Дети в дошкольном возрасте очень познавательны, они задают много вопросов, нужно предоставить для них интересную информацию, чтобы им захотелось ухаживать, заботиться и любить природу и её обитателей. Из Красной книги дети узнают о проблемах охраны растений и животных. Если утратится любой биологический вид природы, это нанесёт большой ущерб экосистеме. Надо задуматься и разрабатывать меры по сохранению отдельных видов растений и животных, чтобы не случилось экологической катастрофы [1].

Нужно стремиться к тому, чтобы дети дошкольного возраста любили природу, понимали, что надо беречь её и особенно важно, сохранять весь без исключения растительный и животный мир. Именно дети в дошкольном возрасте, демонстрируют огромный интерес к объектам природы и хорошо усваивают разнообразную информацию, если она им интересна.

Необходимо с раннего возраста воспитывать в детях чуткое и внимательное отношение ко всему живому. Дети, которые полюбят природу, не будут обижать животных, разорять гнёзда, не будут необдуманно рвать понравившиеся цветы. Ребёнок должен понять, что он часть природы и всё вокруг него взаимосвязано. Использование Красной книги является средством экологической воспитанности детей дошкольного возраста.

Надеюсь, наши дети, которые вырастут экологически воспитанными, будут гордиться не заводами, не загазованной местностью, а будут наслаждаться свежей росой, запахом цветов, трав и деревьев. Будут высаживать деревья, беречь природу и сохранять редкие виды животных и растений.

Литература

1. «МЫ». Программа экологического образования детей / Н.Н. Кондратьева [и др.]. 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : М 94 «Детство-пресс», 2004. – 240 с.

УДК 373-2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАСТИТЕЛЬНОГО МИРА В РАЗЛИЧНЫХ ПРИРОДНЫХ ЗОНАХ

Ю.Р. Галинная,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
воспитатель д\с № 8 г-к Анапа,
ст. Благовещенская
abushcaewa@mail.ru

Л.М.Берман,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена экологическому просвещению дошкольников, в частности, знакомству с растительным миром.

Ключевые слова: наблюдение, труд, флора, игры, методы, средства.

Экологическое просвещение и образование стоит начинать как можно раньше, лучше всего в дошкольном возрасте. При ознакомлении старших дошкольников с растительным миром используются различные методы и формы обучения. Педагог знакомит детей с растениями, и параллельно обучает их относиться к ним аккуратно и внимательно.

В процессе ознакомления детей с растительным миром, можно применять различные способы:

– наглядные (наблюдение, рассматривание картин, фильмы),

- практические (игровой метод, труд, простые опыты),
- словесные (рассказ учителя, чтение художественного произведения, беседы) [1].

К средствам воспитания можно отнести практически все в окружающем мире: природу, искусство, традиции, слова (в устной и письменной форме), различные виды деятельности. Заострить внимание стоит на различных видах игрушек, т.к. игровая деятельность – основная деятельность дошкольников.

Особо эффективным средством являются игрушки, сделанные самим ребенком, так как воспитание и образование продуктивно осуществляется в непосредственной деятельности. Если же мы говорим об экологическом воспитании и образовании, наиболее верно будет выбрать игрушки, созданные ребенком из природного материала.

Влияние дидактических игр на формирование интереса детей к растительному миру и развитию умственных способностей детей раскрыто в работах Баширова Ф.Ф. Автор отмечает, что «большинство дидактических игр преследуют цели уточнения, закрепления, расширения уже имеющихся знаний у детей. Такие игры учат детей применять знания и умения в новых условиях и активизируют умственные процессы» [2, С. 155].

Наличие взаимодействий детей в игре друг с другом и игровым материалом отличает дидактическую игру от дидактических упражнений. Важной особенностью дидактической игры является также преобладание практической деятельности детей, ярко выраженная ориентированность на достижение результата, что отличает ее от творческой игры.

Большую роль в формировании представлений о растительном мире имеет работа с художественной литературой (природоведческой сказкой, поэзией), которая включает в себя чтение сказок, беседы, просмотр кукольной театрализации.

Таким образом, существует множество методов и средств обучения детей на тему растительного мира в различных природных зонах. Все методы хороши как в отдельности, так и в дополнении друг друга. Для дошкольников, по нашему мнению, больше всего подходит игровой метод совмещенный с наглядным материалом.

Литература

1. Алабина Т.В. Развитие представлений о растительном мире у дошкольников с нарушениями интеллекта // Наука и школа. – 2019. – № 5. – 50 с.

2. Баширова Ф.Ф. Роль дидактической игры в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста // Прогрессивные научные исследования: теория, методология и практика применения. – 2020. – С. 155–157.

**ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТРАДИЦИЯМИ
И КУЛЬТУРОЙ КУБАНСКИХ КАЗАКОВ ПОСРЕДСТВОМ
ИНФОРМАТИВНО-ИГРОВОГО ЛЭПБУКА
«ИСТОРИЯ КАЗАЧЕСТВА НА КУБАНИ»**

О.П. Глазырина,

воспитатель

МАДОУ д/с № 18 «Виктория»

aleksey.glazyrin.80@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена описанию дидактического пособия – лэпбука «История казачества на Кубани» и отражает возможности его использованию в воспитательно-образовательном процессе для социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: история казачества, Кубань, нравственно-патриотическое воспитание, любовь к Родине, лэпбук.

В старшем дошкольном возрасте закладываются основы нравственности, формируются первоначальные представления о Родине. Начинает появляться интерес к явлениям общественной жизни. Воспитание у дошкольников чувства патриотизма, чувства гордости за свою родину – процесс сложный и длительный. Именно поэтому необходимо с детства научить ребенка любить свой край, где он родился и вырос, природу, которая его окружает, познакомить с культурными традициями своего народа, привить любовь к декоративно-прикладному искусству и народному творчеству. В силу своего исторического развития Кубань является уникальным регионом, где на протяжении двухсотлетнего периода элементы традиционной восточно-украинской культуры тесно взаимодействуют с элементами южно русской культуры. Краснодарский край один из немногих регионов России сохранил свои богатые многонациональные культурные традиции, прежде всего традиции казачества [1].

В нашем детском саду есть группа казачьей направленности. Дети нашей группы познакомились с «казачатами» на осенней ярмарке. Ребятам очень понравились творческие номера «казачат», задорные танцы, мелодичные песни, яркие народные костюмы. У них возникло много вопросов о казаках. Поэтому нами было принято решение реализовать краткосрочный проект «История казачества на Кубани».

Под руководством педагога по кубановедению была проведена познавательная экскурсия в мини-музей «Казачья горница», который находится на территории нашего детского сада. Воспитателями были проведе-

ны беседы: «Кто такие Казаки?», «Месторасположение казаков». Показ презентации: «Герб, флаг, гимн и географическая карта». Родителями был подготовлен материал – презентация «Заповеди казачества», а также детям совместно с родителями было предложено подготовить творческую работу на тему «История казачества на Кубани». Как итоговое мероприятие была организована выставка работ воспитанников «Моя Кубань!».

В группе появилось много материала по теме проекта. Мы с ребятами решили создать лэпбук «История казачества на Кубани», используя весь собранный материал. В результате получилось познавательное дидактическое пособие для обогащения и закрепления знаний и представлений детей о казачестве на Кубани.

Лэпбук представляет собой большую, легкую, привлекательную книгу с ярким и красочным содержанием. Вся информация в нем представлена в интересной для детей форме: в виде кармашков, мини-книжек, конвертиков с различным методическим материалом, игр, заданий, разрезных картинок, лото, раскрасок, с открывающейся географической картой, с магнитной дидактической игрой и прочих забавных деталей по теме. Лэпбук – это уже полюболюбившийся детям способ познания, игры, освоения нового материала и закрепления уже изученного [2].

Дети принесли из дома распечатанные репродукции картин кубанских художников со своим небольшими рассказами, к ним мы подобрали песни, стихи и сказки казаков, из них получилась мини-книжечка «Казачий фольклор», в которой рассказывается о жизни кубанских казаков, их традициях и обычаях. Вторую мини – книжку мы собрали благодаря нашим родителям «Занятия казаков», которые собрали информацию о том, чем казаки занимались, какие ремесла у них были развиты. Интересным элементом лэпбука является открывающаяся географическая карта на липучках, внутри которой фото казаков переселенцев, к ней мы добавили герб, флаг, заповеди Кубанского Казачества, а также информацию о том, как казаки оказались на Кубани. Совместно с детьми выбрали картинки казачьей утвари, используемой в то время казаками в хозяйстве, подобрали современные предметы быта, используемые в наше время. Вместе с родителями дети искали информацию о каждом выбранном предмете быта. Так получились кармашки с дидактическими играми «Казачья утварь», «Раздели на группы».

Особое внимание детей привлек макет казачьей хаты, в котором были представлены разные предметы мебели и быта. Поэтому мы решили создать дидактическую магнитную игру «Хата казака». Игра мобильна – можно играть, как на столе, так и на магнитной доске, создавая свой интерьер кубанской хаты. Ребята используют ее как макет ролевой игры, разыгрывая различные сцены из жизни семьи казаков.

Особенностью данной разработки являются различные формы организации работы. Ребята могут играть индивидуально, так же есть интересные игры для игры в парах или маленькой группой: «Собери картинку»,

«Угадай, во что одет казак?», лото «Одежда казака, «Раскрась по образцу», Викторина (вопрос – ответ) «Что? Где? Как?». Он находится в свободном доступе для детей, разместили мы его в нравственно-патриотическом центре «Моя Родина».

Такая простая, но в тоже время интересная подача материала привлекает внимание ребёнка, и он ещё не раз возвратится к лэпбуку, чтобы посмотреть, поиграть. Разноплановая информация о родном крае расширяет кругозор воспитанников. Используя лэпбук, ребята знакомятся с историческим, культурным, национальным, географическим, природно-экологическим своеобразием родного региона. Лэпбук наглядно и интересно рассказывает ребятам о быте, истории и традициях кубанского казачества. Данная разработка интересна по содержанию, актуальна для дошкольного образования, является средством социально – коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста, помогает формированию нравственно-патриотических начал, систематизирует представления дошкольников о казачестве.

Литература

1. Маркова В.А. Воспитание у дошкольников любви к малой Родине. – Краснодар : «Традиция», 2007.
2. Нурисламова А.Д., Давыдова Н.С, Тазова Ю.В. Лэпбук в работе педагогов дошкольного образования. – Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2016.

УДК 373-2

К ПРОБЛЕМЕ О ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВАХ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Г.Ф. Гогунская,
старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ
givopis-2011@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме значимых качеств воспитателя дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: мастерство, эмпатия, тактичность, совершенствование, инновационность, оптимизм, исследование, охрана здоровья, эмоциональность.

Внимание психолого-педагогической общественности привлекают проблемы личности и деятельности воспитателя дошкольной образова-

тельной организации. Функции, которые выполняет воспитатель и сложные, и ответственные: охрана жизни и здоровья дошкольников, воспитательная, образовательная, психолого-педагогическая, исследовательская, функция самообразования и др. Для того, чтобы осуществить эти функции в полной мере, воспитателю требуется целый комплекс личностных и профессиональных качеств.

Направленность деятельности воспитателя дошкольной образовательной организации тесно связана с проявлением интереса к деятельности и общению дошкольников, искреннее желание им помочь, сделать своих воспитанников лучше, добрее, честнее.

Для повышения эффективности своей деятельности и общения с дошкольниками, воспитатель находится в постоянном творческом поиске оригинальных решений поставленных задач, организации экспериментов, проведении элементарных опытов, исследований.

Умение слушать ребенка, понимать его эмоциональное состояние, реагировать на его переживания, искренне сочувствовать ему – эмпатия, одно из значимых качеств личности воспитателя детского сада. В ходе общения педагог выслушивает ребенка, радуется вместе с ним, облегчает огорчение.

Воспитатель может оказывать воздействие на ребенка-дошкольника с помощью бесед, сюжетно-ролевых, подвижных, дидактических игр, организованных индивидуальных и коллективных занятий, досугов и развлечений. Во всех этих видах деятельности очень важно владение эмоциональной выразительностью, артистизмом, общительностью.

Особое значение в общении с детьми имеет способность воспитателя управлять своими эмоциями, не раздражаться на других людей, своевременно и незаметно «погасить» в себе нетактичную реакцию на непослушание ребенка, на некорректное поведение родителей и т.д.

Готовность воспитателя к совместной деятельности – еще одно важное личностное качество. С группой детей работает два воспитателя, помощник воспитателя, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию и другие работники.

Непременным условием мастерства педагога, авторитета среди детей, родителей и коллег является тактичность воспитателя – чувство меры, соблюдение правил приличия. Педагогическое мастерство помогает воспитателю добиться взаимосвязи с родителями по вопросам воспитания в семье и детском саду, не ущемляя самолюбия и чувства собственного достоинства родителей.

Успеху в работе воспитателя способствует юмор, оптимизм, умение радостно воспринимать жизнь во всех ее проявлениях и твердой спокойной уверенностью в своих силах.

К воспитателю в детском саду ребенок относится как к главному человеку, доверяет ему. Дошкольник стремится во всем подражать педагогу – внешнему виду, манере разговора с окружающими, поведению в целом.

Приятная внешность способствует расположению окружающих людей к общению с педагогом, установлению доброжелательных, доверительных отношений с ним.

Требования, предъявляемые к воспитателю, очень высокие. Он должен владеть способам, методами, приемами индивидуальной и коллективной работы с детьми, быть наставником и артистом, владеть, владеть инновационными и традиционными технологиями. А самое главное, умело применять весь этот арсенал знаний в профессиональной деятельности [1].

Творческий воспитатель уверен, что если в содержании его работы, в подборе методов и средств будет наблюдаться шаблон и однообразие, то ожидаемого воздействия на дошкольника не будет. Творческий характер педагогической деятельности побуждает к изучению и анализу инновационного опыта коллег, постоянному пополнению копилки новых подходов к работе с дошкольниками.

Использование достижений педагогической науки и передовой практики помогает воспитателю постоянно совершенствовать свое мастерство, осваивать новые технологии, нетрадиционные методики. Постоянное самообразование, повышение своего профессионального уровня на протяжении всей жизни – основной принцип система непрерывного образования.

«От педагогического мастерства каждого воспитателя, его культуры, любви к детям зависит уровень общего развития, которого достигнет ребенок, степень прочности приобретенных им нравственных качеств», так определяет высокие требования к личности воспитателя Инновационная программа дошкольного образования [2, С. 11].

Особая значимость дошкольного периода жизни в становлении и развитии личности предъявляют повышенные требования к уровню профессиональной подготовленности воспитателя, вызывают необходимость постоянно совершенствовать его педагогическое мастерство. Педагогическое творчество рассматривается как состояние педагогической деятельности, при котором происходит создание принципиально нового в организации воспитательно-образовательного процесса, в решении научно-практических проблем. Постоянная работа над собой, стремление к собственному росту, воспитание себя – вот единственный путь жизни воспитателя.

Литература

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. 2-е изд. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб. : Питер, 2016. – 464 с.
2. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. 5-е изд. (инновационное), испр. и доп. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с.

ОБОГАЩЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДРУЖБЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ

У.А. Даурова,

воспитатель

МАДОУ д/с № 18 «Виктория»

МО г-к.Анапа

daurova50915@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению возможностей обогащения представлений о дружбе у дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации через освоение этических норм и правил, ценностей, принятых в обществе.

Ключевые слова: социализация, социально-коммуникативное развитие, этические нормы, дружба, этические беседы.

Социально-коммуникативное развитие дошкольников – актуальное направление образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, которое предусматривает позитивную социализацию и эффективную адаптацию детей к социуму.

Обогащение социального опыта у детей в условиях дошкольной образовательной организации становится ресурсом для удовлетворения потребностей детей в поддержании положительных эмоциональных контактов с окружающими. Дружеские проявления возникают на основе игровых интересов в связи с симпатией, которую питают дети друг к другу или по причине сходства и различия характеров [1].

Возможность детей выражать дружеские отношения в действиях, поступках, поведении, деятельности, проявлять заботу, помощь и взаимопомощь актуализируют проблему обогащения представлений о дружбе у дошкольников.

Этическая беседа является методом ознакомления детей с моральными нормами. Дети узнают, что отношения людей друг к другу проявляются в различных действиях, которые с точки зрения моральных норм могут оцениваться как хорошие и плохие, правильные и неправильные. В процессе этических бесед происходит решения ряда задач социально-коммуникативного развития дошкольников: формирование представление о нравственной стороне человеческих отношений, опираясь на жизненные ситуации, образы художественной литературы и других видов искусства; развитие умений оценивать поступки людей с точки зрения принятых моральных норм (можно – нельзя, хорошо – плохо) [2].

Нами разработано методическое пособие «Учимся дружить» в содержании которого представлена, в том числе и тематика этических бесед.

Например, «С чего начинается дружба», «Дели хлеб пополам, хоть и голоден сам», «Кто кого обидел?», «Урок дружбы», «Обиженные друзья» и др.

В беседе «Почему нужно уметь уступать?» педагог начинает беседу с вопросов:

– Кто из вас умеет играть дружно?

(Педагог может описать дружные игры детей, которые ему приходилось наблюдать.)

– Во что вы любите играть?

– Ссоритесь ли вы во время игры? Из-за чего вы ссоритесь?

Затем педагог предлагает детям послушать рассказ:

«Света пришла в садик после болезни. Ее подруга Поля встретила девочку с радостью: «Теперь мы с тобой будем играть!» Света предложила играть в доктора. «Я буду доктор, я знаю, как лечить». Полина согласилась. Доктор выслушивал кукол трубочкой, смотрел горло, делал уколы, иногда ставил банки.

Вечером Поля рассказывала маме: «Мы со Светой так хорошо играли в доктора! Только Света уронила шприц и хотела сделать укол. А я не разрешила. Он грязный, это вредно для детей. Света рассердилась: «Я сама знаю», – и не захотела играть дальше. А я ей сказала: Тебе бы не сделали укол грязным!» И она согласилась. Завтра мы опять будем играть».

После рассказа, педагог задает детям вопросы.

– Можно ли сказать, что Света и Поля играли дружно? Почему вы так думаете?

– Были ли споры между девочками?

– Почему они не поссорились?

(Девочки смогли уступить друг другу, договориться о дальнейшей игре.)

В процессе беседы педагог подводит детей к пониманию нравственной проблемы и не только задает вопросы, стимулируя стремление детей думать, высказывать свою точку зрения, развивая умения оценивать поступки людей с точки зрения принятых моральных норм.

Обогащение представлений детей о дружбе средствами этических бесед позволяет проявлять дружеские отношения к сверстникам. Дети, которые нашли друзей, уверены в себе, обладают более высокой самооценкой. Дошкольники при этом учатся не только играть в совместные игры, но и защищать друг друга, помогать, сочувствовать, извиняться, размышлять о правильности своего поведения.

Литература

1. Маркова Т.А. Воспитание дошкольников. – М. : Норма, 2014. – 97 с.

2. Петрова В.И. Этические беседы с дошкольниками // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2008. – № 1. – С. 66.

**ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ
ПУТЕМ РЕШЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

Г.Н. Дудко,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
воспитатель,
МБДОУ детский сад № 9
станции Варениковской
galya.dudko.70@mail.ru

Л.А. Прядко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
pryadko1208@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе путем решения арифметических задач.

Ключевые слова: старшие дошкольники, арифметическая задача, математические представления

Большое значение в обучении, развитии, социальной адаптации и подготовки детей к обучению в школе принадлежит формированию элементарных математических представлений у дошкольников. Формируются умения считать, правильно складывать, вычитать, решать арифметические задачи [2].

Формирование элементарных математических представлений детей дошкольного возраста имеет различные направления. Одно из самых важных мест в нем занимают арифметические задачи, которые делятся на три вида: задачи-драматизации и задачи-иллюстрации, устные задачи. В условии задачи проговариваются связи между данными искомыми числами. Это и способствует выбору арифметического действия. Освоив это, дети смогут прийти к пониманию смысла значения понятий «прибавить», «вычесть», «останется», «получится» и прийти к решению арифметических действий, смогут находить зависимость величин [2].

В начале обучения дети воспринимают содержание задачи как загадку или обычный рассказ, не понимают структуры и поэтому не придают значения тем числовым данным, о которых говорится в условии задачи, не понимая и смысла вопроса. Для того чтобы у детей сформировалось умение выделять практические действия, числовые данные задачи и понимать

смысл изменений в количестве, к которым они приводят, необходимо использовать предметную наглядность [1].

В арифметической задаче отображаются реальные ситуации, они понятны и близки детям, так как эти ситуации происходят ежедневно. В каждой программе по обучению и воспитанию в детском саду определены задачи по формированию понятия «задача» [4].

Возникает необходимость введения в образовательную деятельность дополнительного материала, включать решение арифметических задач в другие виды детской деятельности. При чтении художественной литературы, на занятиях по физической культуре, музыкальном, так же включать элементы решения арифметических задач в образовательную деятельность по познавательному и речевому развитию. Для закрепления знаний и совершенствования навыков и умений, полученных во время образовательной деятельности по знакомству с задачей и арифметическими действиями, следует включать элементы решения в процессе наблюдения за изменениями в природе, на прогулке [3].

В процессе развития математических представлений у детей формируется речь, мелкая моторика, внимание, усидчивость, все те качества, которые необходимы ребенку для обучения в школе [1].

Вот почему подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе является ведущей задачей в работе дошкольного учреждения. Педагогу дошкольного учреждения в своей работе необходимо добиться понимания того, что ребенок достиг такого уровня своего развития, который соответствует современной начальной школе и позволит сделать прогноз на дальнейшую результативность обучения в школе.

В последние годы значительно изменились методические требования и подходы к изучению вопроса решения арифметических задач, вычислений, различных арифметических действий. Изучение и внедрение в практику лично-ориентированного, лично-деятельностного подхода, упрочнение позиций развивающего обучения, что способствует пониманию цели и сути образовательной деятельности. В работе с детьми совершенствуются формы и методы, наиболее актуальными являются вопросы обучения детей старшего дошкольного возраста умению решать арифметические задачи [2].

Таким образом, обучение детей старшего дошкольного возраста умению решать арифметические задачи можно рассматривать как важную задачу в детском саду, она будет служить фундаментом для дальнейшего успешного обучения в школе.

Литература

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. – М. : «Владос», 2003. – 400 с.

2. Логинова В.И. Формирование умения решать логические задачи в дошкольном возрасте. Совершенствование процесса формирования элементарных математических представлений в детском саду. – Л., 2017. – 274 с.

3. Михайлова З.А., Непомнящая Р.Л. Теоретические и методические вопросы формирования математических представлений у детей дошкольного возраста. – Л., 2016. – 89 с.

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЙ ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В ПРОСТРАНСТВЕ

А.Г. Думчева,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
panoniya@yandex.ru

Л.А. Прядко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
pryadko1208@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные теоретические положения формирования и развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: пространственные представления, дошкольники.

Умение ориентироваться в окружающей действительности, выделять и усваивать ее наиболее существенные моменты являются необходимым условием овладения различными видами деятельности. Ананьев Б.Г. и Рыбалко Е.Ф. отмечают, что пространственные представления являются одним из показателей общего развития мыслительной деятельности. В своих работах они выделяют следующие этапы формирования пространственного восприятия у детей в раннем возрасте при нормальном развитии.

I. Формирование механизма фиксации взора (у детей с 3-х месячного возраста).

II. Подвижный взгляд на движущиеся объекты (у детей от 3 до 5 месяцев).

III. Развитие активного контакта и развитие предметной деятельности (с середины первого года жизни).

IV. Освоение пространства путем ползания и ходьбы (вторая половина первого года жизни).

V. Возникновение индивидуальных мыслительных операций с обозначением словесного пространства в языковом образе ребенка [1].

Выделяют 4 основных уровня, которые учитывают порядок усвоения ребенком пространственного представления на протяжении всего его развития.

1-й уровень. Это уровень формирования ощущений от взаимодействия тела с его внешним пространством, а также взаимодействие со взрослым при объятиях ребенка.

2-й уровень предполагает усвоение пространственных представлений о взаимоотношениях внешних предметов и тела. Его подуровень:

- топологические представления;
- согласованное представление о поиске предметов по сочетанию «сверху вниз» с понятием «с какой стороны», т.е. отчуждение.

Результатом развития на этом этапе является целостная картина мира в восприятии пространственных отношений между объектами и самими собой.

3-й уровень. Степень вербализации пространственных представлений.

4-й уровень. Лингвистические представления. Этот уровень формируется непосредственно как языковая деятельность и одновременно является одним из основных компонентов стиля мышления и фактического познавательного развития ребенка [2].

Воздействуя на каждый отдельный компонент на определенном уровне, мы косвенно влияем на всю систему базовых требований.

Умение различать пространственную схему разных предметов необходимо для того, чтобы ориентироваться в пространстве «любых предметов» и понимать пространственные отношения между предметами. Умение ориентироваться «на себе», «на другом человеке», «на любом объекте» – важная предпосылка для ориентировки в окружающем пространстве.

В среднем и старшем дошкольном возрасте дети используют систему отсчета «на себе» в различных жизненных ситуациях, когда выполняют задания по ориентированию в пространстве. Это первый обобщенный тип пространственной ориентации, которым может овладеть дошкольник. На основе этого формируются различные системы знаний о пространственных отношениях объектов.

Работа по созданию представлений о пространственных отношениях должна выполняться во всех возрастных группах. Трех–четырёхлетние дети успешно ориентируются в расстановке предметов в привычной среде и знают расположение вещей, игрушек, соблюдение установленного порядка расстановки и хранения вещей. К пяти–шести годам знания детей о пространственных отношениях между предметами обобщаются и систематизируются, увеличивается объем конкретных представлений о различных вариантах пространственных отношений. Требования к языку детей возрастают. Понимание смыслового значения пространственных меток и их

самостоятельное использование становится важной задачей при работе с детьми. При формировании пространственной ориентации дошкольников педагог должен наладить методическую работу, учитывающую возрастные и психологические особенности детей разных групп. Кроме того, процесс обучения должен способствовать самостоятельному выявлению детьми ключевых черт и взаимоотношений и формированию у ребенка когнитивных навыков.

Таким образом, пространственные представления являются одной из сложных форм представлений, которые дети формируют в ходе своего познавательного развития. Процесс формирования пространственных представлений зависит от многих факторов: уровня развития и чувствительности систем анализа организма ребенка, окружающей языковой среды, степени реализации основного вида деятельности (предмета, игры) и профессионализма педагога, контролирующего закономерности развития.

Литература

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – URL : <https://klex.ru/hv1>
2. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – URL : <https://docplayer.ru/61209611-Semago-n-ya-semago-m-m-problemnye-deti-osnovy-diagnosticheskoy-i-korrekcionnoy-raboty-psihologa-m-arkti-2000.html>

УДК 373.2

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

К.И. Ефремова,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
E_kristina_f@mail.ru

Л.А. Прядко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
pryadko1208@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможности сюжетно-ролевой игры в экономическом воспитании детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: экономическое воспитание, сюжетно-ролевые игры.

В настоящее время под экономическим воспитанием детей дошкольного возраста понимается педагогический процесс, направленный на формирование нравственно-экономических качеств личности, усвоение знаний об экономической жизни людей, ориентированных на ценностные установки. Содержание экономического воспитания дошкольников должно способствовать целостному усвоению экономических представлений, знаний, умений, формированию экономически значимых качеств личности.

Элементарные экономические знания, составляющие основу экономического воспитания дошкольников, представляют собой определенную систему элементарных сведений об экономике, пояснение часто встречающихся в повседневной жизни экономических понятий и терминов; объяснение некоторых доступных для этого возраста экономических взаимосвязей, складывающихся в непосредственном окружении детей [1].

Детям необходимы знания о некоторых новых профессиях, таких, как менеджер, предприниматель, бизнесмен, управляющий, рекламода- тель, финансист. Знакомство с их деятельностью (разумеется, поверхностное) даст представление о том, какие качества необходимы для такого рода профессий, их своеобразии. Полезно закрепить знания:

- из области категорий, связанных с трудом (предметы труда, результаты труда, индивидуальный и коллективный труд);
- познакомить с понятиями из области финансовых категорий (цена, деньги, стоимость и все, что связано с этими понятиями);
- формировать знания о человеке бережливом, экономном, хорошем хозяине;
- учить правилам честной, справедливой игры, умению проигрывать, не обижаясь на партнера.

Чтобы сделать процесс познания социально-экономических категорий понятным для детей дошкольного возраста, необходимо выстроить систему экономического воспитания дошкольников с использованием средств и методов, доступных и интересных для ребенка. Именно игровая деятельность, как ведущий вид деятельности дошкольника, включает в себе неопределимые потенциальные возможности для решения воспитательных задач в ДОУ.

Творческий характер сюжетно-ролевой игры определяется наличием в ней замысла, реализация которого сопряжена с активной работой воображения, с развитием у ребенка способности отображать свои впечатления

об окружающем мире. При разыгрывании роли творчество ребенка принимает характер перевоплощения, успешность которого непосредственно связана с личным опытом играющего, степенью развития его чувств, интересов. Дети проявляют большую изобретательность, подбирая игрушки, предметы, необходимые для игр, старшие дошкольники сами мастерят игрушки, помогающие им реализовать игровой замысел. В этой связи сюжетно-ролевая игра как приоритетный вид деятельности ребенка дошкольного возраста имеет неопределимое значение для его экономического воспитания [2].

Методы и формы экономического воспитания дошкольников, как считает А.А. Смоленцева, должны носить ярко выраженный прикладной характер и обогащать различные виды детской деятельности экономическим содержанием. По мнению исследователя, насыщение жизни детей дошкольного возраста элементарными экономическими сведениями, помогает развитию реального экономического мышления, что определяет этот процесс более продуманным и динамичным [2].

При этом экономический материал должен подаваться эмоционально, с опорой на наглядность. Экономические представления пробуждают фантазию, рождают новые игровые образы. Внесение экономических познаний в игру способствует осмысленной переработке, поступающей из разных источников информации, позволяет адаптироваться к новым условиям жизни, расширяет кругозор, является основой функциональной грамотности в освоении будущих профессий [3].

Таким образом, экономическое воспитание детей дошкольного возраста посредством сюжетно-ролевой игры следует рассматривать как процесс взаимодействия воспитателя и детей, ориентированный на усвоение элементарных экономических знаний и формирование нравственно-экономических качеств детей.

Литература

1. Курак Е.А. Экономическое воспитание дошкольников: Примерная программа, перспективное планирование, конспекты занятий. – М. : Сфера, 2002.
2. Смоленцева А.А. Введение в мир экономики, или Как мы играем в экономику. – СПб. : Детство-Пресс, 2002.
3. Шатова А.Д. Экономическое воспитание дошкольников. – М. : Педагогическое общество России, 2005.

КОМПЕТЕНТНЫЙ РОДИТЕЛЬ – УСПЕШНЫЙ РЕБЕНОК

О.Ю. Журавко,

заведующая,

МАДОУ общеразвивающего вида

детский сад № 10 «Вишенка»,

МО город Новороссийск

10.detsad@mail.ru

А.Н. Исаджанян,

воспитатель,

МАДОУ общеразвивающего вида

детский сад № 10 «Вишенка»,

МО город Новороссийск

10.detsad@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена формированию педагогической компетентности родителей. Материал основан на реализуемом инновационном проекте формирования педагогической компетентности родителей в воспитании дошкольников с признаками художественно-эстетической одаренности.

Ключевые слова: формирование педагогической компетентности родителей.

В формировании и развитии личности ребенка, его индивидуальных качеств и социальных свойств незаменимую роль играет семья, но роль воспитательного потенциала семьи может быть снижена из-за недостаточной компетентности в вопросах определения, развития и сопровождения способностей у дошкольника. Поэтому сегодня назрела необходимость формирования у родителей целого комплекса педагогических компетентностей по воспитанию ребенка с признаками одаренности.

Нами реализуется проект «Разработка и апробация комплексной модели формирования педагогической компетентности родителей в воспитании дошкольников с признаками художественно-эстетической одаренности», который обусловлен сформировавшейся потребностью в компетентном родителе способном поддерживать и сопровождать своего ребенка. Создавая модель, мы взяли за основу сформированность у родителей трех компонентов: гностического, коммуникативно-деятельностного и мотивационно-личностного, которые обеспечивают наличие необходимых знаний, умений, и формируют осознанное отношение к развитию способностей у ребенка.

Принимая во внимание то, что педагогическая компетентность родителей – это системное образование, совокупность определенных характеристик личности родителя и его педагогической деятельности, в рамках реализации проекта возникла идея создать школу «Компетентный родитель».

Заседания школы «Компетентный родитель» проходят ежемесячно. В процессе их мы решаем следующие задачи:

- повышение уровня психолого-педагогических знаний и основ развития признаков художественно-эстетической одаренности;
- овладение средствами методами, приемами развития признаков художественно-эстетической одаренности;
- повышение заинтересованности родителей в развитии признаков художественно-эстетической одаренности;

Нашей творческой группой были разработаны локальные акты, регулирующие работу школы «Компетентный родитель» и составлен план взаимодействия с родителями в течение года.

Работа началась с анкетирования родителей, для выявления их потребностей, знаний, желаний и позиции в вопросе развития творческих способностей их детей. Анкетирование показало, что часть родителей готовы к сотрудничеству и активному участию в жизни своего ребенка, но были выявлены те родители, которые не проявляют заинтересованность и желание в развитии творческих способностей детей. Это и стало перспективой подбора новых форм взаимодействия для активизации таких родителей. Чтобы заседания школы проходили максимально эффективно и комфортно для родителей в работе мы использовали чередование привычных традиционных форм: родительские лекции, консультирование, практикумы, мастер-классы и новых: вебинары, тренинги, клубные часы, квесты, деловые игры, социальные акции и творческие марафоны.

Чтобы полностью вовлечь родителей и продуктивно работать, мы использовали самые разнообразные методы: упражнения, игровые задания, самонаблюдение, обсуждение педагогических ситуаций, дискуссионные вопросы, игровое моделирование. Мы совместно проводили анализ мотивов детского и родительского поведения в процессе социализации, обсуждали полученный опыт развития признаков художественно-эстетических способностей у детей дошкольного возраста.

Чтобы родитель мог наблюдать рост своей педагогической компетентности, два раза в год мы проводим мониторинг и графически отображаем изменения уровня компетентности. А также, у каждого посещающего школу «Компетентный родитель» имеется портфолио из накопленных практических материалов и опыта, полученного при проведении мероприятий.

В совместной работе мы нацеливаем родителей на практическое применение полученных знаний. Сегодня в сложившейся в стране ситуации в связи с пандемией, назрела необходимость широкого применения

информационно-коммуникационных технологий, что дает возможность работать дистанционно, расширить нашу аудиторию и максимально быстро получать обратную связь от родителей.

Каждый день мы стараемся открыть мир знаний для родителей, чтобы они могли вместе с нами открыть его для своих детей, чтобы мы стали единым механизмом развития способностей, таланта и успеха наших детей!

УДК 373.24

**АВТОРСКАЯ ПАРЦИАЛЬНАЯ ПРОГРАММА
ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
«Я, ТЫ, ОН, ОНА – ИНТЕРАКТИВНАЯ СТРАНА»**

А.И. Кокирца,
воспитатель,
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»

С.Ю. Маслова,
воспитатель,
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»
ds_rucheeek@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена использованию методов и приемов интерактивного взаимодействия в социально-коммуникативном развитии старших дошкольников.

Ключевые слова: интерактивное взаимодействие, социально-коммуникативное развитие.

Не секрет, что в настоящее время много внимания уделяется развитию у дошколят инициативности, самостоятельности, творческого мышления, умения планировать и анализировать свою деятельность, работать в команде. С этой целью в нашем детском саду была разработана инновационная образовательная программа по социально-коммуникативному развитию старших дошкольников «Я, ты, он, она – интерактивная страна». Цель разработки и реализации Программы – развитие инициативности, коммуникативных умений и внутренней мотивации к участию в коллективной деятельности со сверстниками и взрослыми. Методология проведения работы предусматривает в первый год обучения, по программе освоения различных вариантов использования отдельных методов и приемов интерактивного взаимодействия, а во второй – разнообразных вариантов их интеграции, как между собой, так и с различными современными образовательными технологиями.

В Программе предусмотрено освоение различных методов и приемов интерактивного взаимодействия. В данной статье подробно представим три из них.

«Дерево решений» – это метод интерактивного взаимодействия, позволяющий графическим способом изобразить различные варианты решений одной проблемы. Цель метода – овладение навыком выбора одного или нескольких наиболее оптимальных вариантов решений проблемы для их последующей реализации из множества возможных, на основе совместного анализа всех предложенных решений детьми и педагогом. Он способствует развитию умения принимать как индивидуальные, так и коллективные решения, учитывать мнения других людей, положительные и отрицательные стороны разных решений. В процессе освоения было разработано авторское дидактическое пособие «Дерево», придуман авторский вариант метода с упрощенной схемой заполнения: на стволе размещается проблема, варианты решений крепятся на ветвях. Изображаются они в виде символов.

«Карусель» – это метод интерактивного взаимодействия, при котором участники, разбившись на две подгруппы с одинаковым количеством участников, обсуждают в сменяющихся парах единую тему с разных сторон. Цель метода – взаимообогащение знаний детей по конкретным темам, формирование навыка сбора информации у постоянно меняющихся партнеров в каждой паре. Авторской находкой стало использование детьми внутреннего круга картинок, рисунков или игрушек по обсуждаемой теме. Учет преобладания наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте позволил значительно повысить интерес ребят к участию и длительность коммуникации. Также дошколятами был успешно освоен авторский вариант метода – «Карусель с накопительным рассказом».

Мыслительная карта – это метод интерактивного взаимодействия, который предлагает совместное построение на бумаге графической схемы, связанной одной темой с распределением на подтемы, которые в свою очередь наполняются своими направлениями и понятиями в виде нарисованных символов или готовых картинок. Авторской находкой стало изготовление основы мыслительной карты в виде предмета, связанного с представленной на ней темой.

«Микрофон» – это прием интерактивного взаимодействия, в ходе которого все дети, сидящие в форме круга, поочередно высказывают свое мнение на вопрос педагога, передавая микрофон друг другу по кругу. Создание игровой ситуации «Интервью в телестудии» с использованием данного приема намного повысило интерес у ребят к участию в коллективном обсуждении занятия на этапе рефлексии. Авторской находкой стало использование двух микрофонов. Решение, кому следующему для ответа передать «микрофон для гостей телестудии», принимает ребенок, уже ответивший на вопрос. Это позволяет дошколятам раскрепоститься, а также удерживает их внимание.

В процессе апробации Программы во второй год были успешно освоены варианты интеграции методов и приемов интерактивного взаимодействия со следующими современными технологиями: «Клубный час», «Календарь ожидания», «Квест-игра», «Игровой час», «Геокешинг» [1].

Выделены следующие преимущества интерактивных методов и приемов:

- Простота схем, правил и алгоритмов действий;
- Наглядность причинно-следственных связей;
- Возможность оценить разные варианты мнений, решений, в том числе нестандартные;
- Контроль – опосредованный, непрерывная рефлексия, меньшая предусмотренность результатов работы, т.к. достижение цели возможно различными способами и другие.

Новизна Программы заключается в реализации системно-деятельностного подхода, практическом преодолении дошкольниками коммуникативных барьеров в общении: скованности, неуверенности, создании условий для возможности взаимообучения детей, родителей и педагогов, возможности индивидуализации образования путем использования авторских вариантов методов с разными уровнями сложности.

Результаты освоения Программы «Я, ты, он, она – интерактивная страна» выражаются в повышении следующих показателей:

- продолжительность межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми в совместной деятельности, организуемой в разных формах;
- проявление инициативности, активности и самостоятельности в разных видах деятельности;
- формирование устойчивого интереса к участию в коллективной деятельности;
- способность к принятию индивидуальных и коллективных решений;
- способность договариваться, учитывать интересы и чувства других;
- соблюдение правил взаимодействия в различных ситуациях общения.

Апробация Программы в течение двух лет позволила сделать вывод, что систематическое использование методов и приемов интерактивного взаимодействия в образовательной деятельности со старшими дошкольниками способствует успешному достижению высоких показателей целевых ориентиров по образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» на этапе завершения дошкольного образования.

Литература

1. Илюхина Ю.В. Секреты интересного занятия. Методическое пособие для педагогов детского сада. – Краснодар : Экоинвест, 2018. – 94 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С РЕБЕНКОМ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Е.А. Короткая,
старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ,
старший воспитатель
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»
ds_rucheek@mail.ru

Е.А. Покусаева,
заведующий
МБДОУ д/с № 1 «Ручеек»
ds_rucheek@mail.ru

Аннотация. Данная статья знакомит с основами субъект-субъектного взаимодействия педагога с детьми.

Ключевые слова: субъект-субъектное взаимодействие, личностно-ориентированное обучение, поддержка детской инициативы.

Организация субъект-субъектного взаимодействия с детьми – одна из проблем с которой столкнулись педагоги. Субъект – это активный участник жизненного процесса, осуществляющий свою деятельность в контексте взаимодействия с объективным миром, другими людьми и самим собой. Ключевое слово для педагога в определении – это «активный».

Активный – значит думающий, действующий, инициативный, любознательный, открытый внешнему миру, доброжелательный и отзывчивый, выражающий свои интересы, выдвигающий свои пути решения возникающих проблем, имеющий свою точку зрения. Однозначно, все родители хотят видеть в своих детях эти качества, будь это дошкольник, или выпускник вуза. Если раньше воспитатель был источником информации, готов был сразу ответить на все вопросы детей, то сейчас на большинство вопросов детей воспитатель должен отвечать – «Здорово, что ты хочешь про это узнать! Мне это тоже интересно. Как ты думаешь, где мы можем найти ответ на твой вопрос? У кого мы можем спросить, где можем прочитать, посмотреть? Давай узнаем у ребят, они вместе с нами, будут искать ответ на твой вопрос?» (так может начаться один из познавательно-исследовательских проектов, где мотивацией станет интерес одного или нескольких детей).

При личностно-ориентированной модели теряет свою актуальность проблема: «Что должен сказать воспитатель, если он не знает ответа на во-

прос, заданный ребенком?» Многими принятый когда-то ответ «Я все узнаю и завтра тебе расскажу» уже не устраивает, ни ребенка, ни воспитателя. Для ребенка – это далекое завтра, когда у него возникнут другие интересы, для воспитателя – это упущенная возможность поддержать детскую инициативу и развить познавательную активность.

Мы видим, что на современном этапе меняется стиль общения воспитателя с детьми, «не рядом и не над, а вместе», он становится для детей другом, товарищем, партнером, которому также интересно совершать открытия, добывать знания, экспериментировать, ошибаться и добиваться успеха.

И тогда от воспитателя дети слышат не поток информации, а вопросы, которые заставляют задуматься, размышлять, высказать свое мнение. Воспитатель идет к детям не с готовыми ответами на все, а с открытыми вопросами. Почему? Зачем? Как ты думаешь? Это и есть субъект-субъектное взаимодействие. Организация субъектного взаимодействия педагога и ребенка предполагает:

1. Партнерскую деятельность взрослого и ребенка в процессе образовательной деятельности;
2. Организацию занятия, как занимательного дела для детей;
3. Поддержку детской инициативы;
4. Инициацию самостоятельной деятельности детей взрослым.

Выстраиванию субъект-субъектного взаимодействия способствуют технологии проблемного обучения, проекты различной направленности: «Детский совет» «Утренний круг», «Групповой сбор», «План – дело – анализ», «Игровой час», «Клубный час», «Проблемные ситуации». Все перечисленные технологии способствуют развитию самостоятельности и инициативности. У детей появляется возможность для совместного обсуждения, для выражения собственных чувств и мыслей в беседе и игре, возможность выбора темы, проекта, исследования и их планирования [1].

Воспитатель должен также создавать условия для развития у детей продуктивного взаимодействия в больших и малых группах, с детьми разного возраста и взрослыми. Это формирует у детей умение работать в команде (сотрудничать и возражать, отстаивать свои границы и быть частью сообщества). Поэтому важно организовывать не только фронтальные формы работы, но и давать возможность детям организовывать работу в малых группах.

У воспитанников всегда должен быть выбор: выбор места, выбор материала, выбор партнера, выбор способа действия и т.д. Педагогу важно научиться на равных с детьми, готовить свое рабочее место, выбирать материал и выполнять свою творческую работу. Перестать быть «педагогическим официантом»: подносить стульчики, подавать кисточки, открывать рабочие тетради на нужной странице, одним словом предугадывать каждый шаг ребенка, лишая его самостоятельности и познавательной активности. Начиная со средней группы до занятия (или непрерывной образовательной деятельности) расставлять на столах все, что необходимо для рисования (лепки, аппликации и др.) нет необходимости. Дети сами отлично

умеют организовывать свое рабочее место, если на этапе планирования все вместе обсудили где, как и чем будут работать. Воспитатель не должен оставаться в роли наблюдателя за тем как каждый, выбирает себе нужный размер бумаги, краски или карандаши. Важно также активно включаться в деятельность и выбирать материал для своей работы, советоваться с детьми, оценивать их помощь другим детям, обсуждать, что еще можно взять, где удобнее расположить работу и т.д. Педагог должен услышать каждого, ответить пусть даже просто кивком головы или взглядом, для ребенка это главное в общении. Это дает ему возможность понять и почувствовать, что его уважают, к его мнению прислушиваются [2].

И наконец, принципиально важно услышать ребенка, самим педагогам. Если задать хороший вопрос, можно услышать от детей много удивительного; если записать детскую историю, можно поразиться неожиданному сюжету. Таким образом, не может больше быть работы по «конспекту», в котором уже сам воспитатель прописал ответы детей, приготовил один образец работы и выстроил шаблон общения «Делай как я!».

Литература

1. Илюхина Ю.В. Секреты интересного занятия. Методическое пособие для педагогов детского сада. – Краснодар : Экоинвест, 2018. – 94 с.
2. Шиян О.А. Современный детский сад. Каким он должен быть. Пособие для педагогов, методистов и руководителей дошкольных организаций. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 312 с.

УДК 372.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ПИСЬМУ

Т.А. Латышева,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиали МПГУ
воспитатель МАДОУ
№ 43 «Буратино»
Podolina.t@mail.ru

Л.М. Берман,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению проблем в ориентировании человека в пространстве, что отражается на подготовке дошкольника к овладению письмом.

Ключевые слова: ориентировка в пространстве, письмо, обучение.

Процесс познания ориентировок детьми от 3–7 лет формируется постепенно, медленно, происходит в течение всего периода дошкольного возраста.

Все программы, которые используют в работе детские сады, разработаны с учетом возрастных особенностей формирования пространственных представлений у детей до школьного возраста. Понимание пространства включает в себя восприятия расстояния, или отдаления, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, направления, в котором они находятся, величины и формы предметов.

Ориентация в пространстве может быть несколькими способами. Один из них, это когда человек прослеживает пройденный или предполагаемый путь мысленно, связывает данные точки пространства, и определяет свое положение по отношению к отправной точке своего пути. Другой способ включает в себя это одновременное представление всех пространственных отношений данной местности.

В жизни человек использует как первый, так и второй способ в зависимости от ситуации. Один способ является генетически более ранним и служит предпосылкой для развития второго. Однако в этом случае отношении прослеживаются более или менее ярче выраженные индивидуальные особенности различия: у некоторых людей часто преобладает первый, у других – второй способ ориентации в пространстве. Восприятие пространства начинается уже в первом месяце жизни ребенка, когда формируется движения обеих зрительных осей.

Умение расшифровывать простейшую графическую информацию, обозначающие пространственные отношения объектов и направления их движения в пространстве: слева направо, снизу вверх т. д., самостоятельно передвигаясь в пространстве, ориентируюсь на условные обозначения.

Работа на занятиях во всех возрастных группах по формированию пространственных представлений у детей включает ориентировку в трехмерном (основных пространственных направлениях) и двухмерном (на листе бумаги) пространстве.

По Н.Я. Семаго, пространственные представления неоднородны по своему строению, и, являясь, психическими образованиями, отражающими различные характеристики объекта, подразделяются на координатные, метрические, структурно-типологические и проекционные [1].

Методологическую базу исследования составили Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев, З.А. Михайлова, Е.И. Тихеева, А.А. Столяр.

Литература

1. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М., 2005. – 335 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ О ПРОФЕССИЯХ СФЕРЫ ГОСТИНИЧНЫХ УСЛУГ (НА ПРИМЕРЕ Г.-К. АНАПА)

И.С. Лаврикова,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
воспитатель МБДОУ
детский сад «Золотой ключик»
ст. Зеленчукская
lavrikova2020@bk.ru

Л.М. Берман,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ образовательных программ по ознакомлению дошкольников с миром разнообразных профессий.

Ключевые слова: профессия, трудовое воспитание, нравственное воспитание.

Отечественной дошкольной педагогикой доказано, что ознакомление детей с трудом взрослых содержит большие возможности в решении задач трудового и нравственного воспитания. Существует мнение, что детям следует показывать, какие изменения происходят с предметами в процессе определенных трудовых действий.

В дошкольной педагогике существует несколько подходов к выполнению задачи по знакомству с трудовой деятельностью взрослых: одни авторы считают, что ребенка нужно знакомить с процессом трудовой деятельности взрослых, рассказывать о создании разнообразных продуктов труда. В результате у детей формируется представление о содержательной части трудовой деятельности, воспитывается представление о труде. Трудовое воспитание является важной задачей в социально-коммуникативном развитии дошкольников.

Проведем анализ образовательных программ дошкольного образования, разработанных в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом дошкольного образования: программы «От рождения до школы», под ред. Н.Е. Вераксы, и программы «Детство», под ред. Т.И. Бабаевой.

В инновационной программе дошкольного образования «От рождения до школы», под ред. Н.Е. Вераксы, в образовательной области «Соци-

ально-коммуникативное развитие», в подразделе «Приобщение к труду» поставлены следующие задачи: «Расширять представления о труде взрослых, о значении их труда для общества. Воспитывать уважение к людям труда» [2, С. 267].

В подразделе «Патриотическое воспитание» указана следующая работа: «Продолжать знакомить с профессиями, связанными со спецификой родного города (поселка)» [2, С. 263–264].

В подразделе «Социальное окружение» работа направлена: «Расширять осведомленность детей о сферах человеческой деятельности (наука, искусство, производство и сфера услуг, сельское хозяйство), представления об их значимости для жизни ребенка, его семьи, детского сада и общества в целом. Продолжать расширять представления о людях разных профессий. Дать детям представления о человеке труда: ответственность, аккуратность, добросовестность помогают создавать разные материальные и духовные ценности. Дать представление о том, что с одним объектом культуры, производства, социальным объектом всегда связан целый комплекс разнообразных профессий (в театре работают: артисты, режиссеры, сценаристы, костюмеры, модельеры, декораторы, художники-оформители, билетеры, гардеробщики, охранники, уборщики и пр.)» [2, С. 275].

В комплексной образовательной программе дошкольного образования «Детство», под ред. Т.И. Бабаевой, в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», в подразделе «Труд взрослых и рукотворный мир» работа указана в следующих направлениях: «Знание о многообразии профессий в современном мире, о содержании профессионального труда в соответствии с общей структурой трудового процесса: цель и мотив, материалы и предметы труда, инструменты и оборудование, набор трудовых действий, результат. Представления о личностных качествах представителей разных профессий (пожарные, военные, – люди смелые и отважные, они должны быстро принимать решения, от которых часто зависит жизнь людей)» [1, С. 113].

Чтобы вызвать у детей интерес к профессиям родителей, важно правильно организовать ознакомление с трудом взрослых. Подбирая художественные произведения для чтения детям, необходимо не только описывать основные трудовые действия взрослого, но также обратить внимание на личные качества героя, воспитывать в детях уважение к человеку-труженику и результатам труда. Наблюдая за трудом взрослого, воспитатель должен пояснять детям все трудовые действия. Дошкольники заинтересованы в той деятельности, где им позволяют выполнить несложные поручения самостоятельно, тогда они лучше запоминают и стараются воспроизводить эти действия в сюжетно-ролевой игре.

Таким образом, многие отечественные педагоги и психологи участвовали в разработке проблем трудового воспитания дошкольников. Они считали, что приучать детей к труду необходимо с младшего дошкольного возраста. При наблюдении за трудом взрослого, важно каждое действие

объяснять детям, тогда они начнут использовать эти знания в жизни, стараясь более точно отражать трудовую деятельность взрослого.

Проанализировав в образовательных программах дошкольного образования задачи психолого-педагогической работы по ознакомлению дошкольников с трудом взрослых, их профессиями сделали следующие выводы:

1. В инновационной программе дошкольного образования «От рождения до школы», под ред. Н.Е. Вераксы, в подразделах «Приучение к труду», «Патриотическое воспитание» и «Социальное окружение» автор описывает объем работы, необходимый для обучения. Уделяет внимание профессиям различных сфер трудовой деятельности людей, описывает необходимые личностные качества человека труда.

2. Программа «Детство», под ред. Т.И. Бабаевой, более подробно описывает предстоящую работу. Автор подчеркивает необходимость ознакомления с современными профессиями. Также в программе представлены результаты образовательной деятельности.

Литература

1. Бабаева Т.И. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. – СПб. : ООО Издательство «Детство-Пресс», 2019. – 352 с.

2. Веракса Н.Е. «От рождения до школы». Инновационная программа дошкольного образования. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕС, 2019. – 336 с.

УДК 373.2

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ Н.А. КОРОТКОВОЙ «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО РЕКЕ ВРЕМЕНИ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Н.В. Липская,
воспитатель

МАДОУ д/с № 18 «Виктория»
Lipskayaa123@yandex.ru

Л.С. Липская,
воспитатель

МАДОУ д/с № 18 «Виктория»
l-maleeva@list.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается использование на практике технологии Н.А. Коротковой «Путешествие по реке времени» как

средства развития познавательно-исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: познавательно-исследовательские способности, дошкольный возраст.

Современные ребята живут в обществе компьютеризации, им необходимо получать новые знания, способность оперировать данными знаниями, по-новому размышлять. Они учатся извлекать эти знания управлением старшего, либо самостоятельно. Новые открытия стимулируют ребенка делиться новой информацией со своими сверстниками, тем самым увеличивая собственный лексический резерв, понимание об историческом времени – от далёкого прошлого к будущему.

Технология Н.А. Коротковой «Путешествие по реке времени» – одна из наиболее интересных и доступных игровых форм представления детям целостной картины мира, которая позволяет познакомить детей с историей возникновения предметов, с историей людей (как жили раньше, чем питались, какими предметами быта пользовались). Технология «Путешествие по реке времени» направлена на освоение временных отношений (представлений об историческом времени – от прошлого к настоящему); развивает целостное восприятие мира, логическое мышление, устанавливает причинно-следственные связи, последовательность развития мира по каждому направлению. Именно она позволяет дать детям представление об историческом времени; осознанно находить связи, отношения между явлениями окружающего мира и фиксации этих связей как своеобразного результата собственной деятельности.

Автор методики для фиксации результатов познавательно – исследовательской исторической деятельности предлагает пособие, изготовленное из бумаги, на котором изображены временные этапы (настоящее, старина, древность) [1].

К реализации технологии мы подошли творчески, решили его усовершенствовать, сделав более практичным и эстетичным. Дидактическое пособие дети назвали «Путешествие во времени». Название символизирует движение исторического времени: от прошлого к настоящему и будущему, где ребятам даётся возможность пофантазировать.

Пособие сделано из пластиковой панели, разделённой на 4 части. Части скреплены между собой аракалом. Его можно сложить как книгу в виде гармошки. Фон представляет временную систему: древний мир, старина, настоящее время и будущее. Система крепления картинок магнитная. К пособию прилагается пластиковая панель, которая служит дорогой для путешествия с одной стороны, а с другой – рекой. Картинки для пособия взяли с интернет ресурсов, ламинировали их и приклеили к ним магниты, чтобы можно было прикреплять к панели. В соответствии с каждой темой сложили их в отдельные подписанные папки. Пособие «Путешествие во времени» может дополняться детьми по собственной инициативе (кто-то приносит из дома подходящие картинки, кто-то интересную старую вещь и т.п.). Панель «Будущее время» пополняется детскими рисунками, к кото-

рым также прикрепляем магнит, и дети помещают на панель свой рисунок по теме [2].

При работе над темой обращаемся с просьбой к родителям принести предметы по теме: старинные вещи, которые дети будут исследовать, пробовать в действии. Например, при изучении истории происхождения ручки родители принесли нам чернила, перьевую ручку, гусиные перья, чтобы дети попробовали писать, используя различные материалы. Оказалось, что не совсем просто выводить какие-то фигуры, цифры, а тем более рисовать. У детей получались закорючки и появлялись от неумелого использования кляксы.

Пособие доступно, к нему легко подойти (рассмотреть, поработать). При этом оно мобильно: его возможно расположить на полу, на большом столе.

Для реализации технологии были подобраны картинки, игры, литературные произведения, подобран дидактический материал, схемы и символы, музыкальное сопровождение, что позволяет сделать занятия доступными, содержательными и познавательными. По каждой теме готовится презентация.

Опыт работы показывает, что использование дидактического пособия «Путешествие во времени» дал положительные результаты в познавательном развитии детей, а образное представление о времени способствует развитию исследовательской деятельности дошкольников.

Литература

1. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. – М. : Линка-Пресс, 2007.
2. «Что было до...» / О.В. Дыбина. Игры-путешествия в прошлое предметов. 2-е изд., испр. – М. : Творческий центр Сфера, 2014. – 160 с.

УДК 373.2

АКТУАЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНО – КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Л.В. Малиновская,

воспитатель

МБДОУ д/с № 17 «Колобок»

Ю.Л. Никифорова,

воспитатель

МБДОУ д/с № 17 «Колобок»

anapakolobok@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативные умения, социально-коммуникативное развитие.

Для обеспечения процесса социального развития ребенка дошкольного возраста важны различные виды детской деятельности, общения и поведения. Именно на основе такой деятельности ребенок может осуществлять накопление необходимого личного и социального опыта. В процессе организации социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста происходит их межличностное общение, которое складывается под воздействием социальных норм, а также эталонов, ценностей, усвоенных средствами культуры.

Для того, чтобы организовать эффективный процесс социально-коммуникативного развития дошкольника в условиях дошкольной образовательной организации необходимо ориентироваться в механизмах, с помощью которых возможно обеспечить становление личности ребенка как полноценного гражданина в обществе. Для этого ребенок должен обладать способностью вступать в различные взаимосвязи и осуществлять взаимодействия с другими членами общества. При этом, следует учитывать, что человек является частью уникального мира культуры, поэтому может вступать в различные взаимодействия с другими личностями-культурами. Это обеспечивает творческое взаимодействие между людьми, развивает их социальные связи. Именно социальные связи могут восприниматься ребенком как «образы культуры». Именно с их помощью происходит погружение во внутренний мир ребенка, а также происходят различные изменения в его деятельности. Процесс приобщения детей дошкольного возраста к основам культуры, правилам поведения в социуме можно рассматривать как необходимую ступень взаимодействия со взрослыми. Именно взрослые могут показать значимость культуры и принятых культурных норм в жизнедеятельности ребенка [2].

В процессе приобщения к социуму у ребенка формируются коммуникативные умения, которые способствуют более успешному и гармоничному взаимодействию в общении со взрослыми и сверстниками. Коммуникация, основным средством которой является речь, выступает важнейшим механизмом становления ребенка как социальной личности. Коммуникативная функция речи способствует формированию и развитию умений и навыков коммуникации, общению, установлению контактов с другими детьми, взрослыми, предоставляет возможность совместной деятельности, игры.

Важной составляющей общения ребенка выступают взаимные и слаженные действия партнеров, которые и обеспечивают его эффективность. Именно общение можно рассматривать как жизненно необходимую функцию для формирующейся личности, так как именно общение высту-

пает способом успешной адаптации ребенка к окружающей социальной среде. Общение способствует формированию у ребенка дошкольного возраста представлений о самом себе, других людях, а также о возможностях и способностях. На основе общения происходит осознание ребенком социального мира, освоение им необходимого социального опыта. В процессе общения ребенок получает необходимую информацию, которая позволяет ему осуществлять практику взаимодействия с окружающими, а также испытывать эмоции сопереживания. В качестве основной предпосылки возникновения общения можно назвать направленность ребёнка на другого человека, то есть интерес к сверстнику или взрослому.

Именно поэтому социально-коммуникативное развитие, можно рассматривать как особый процесс, позволяющий ребенку занять свое место в обществе. С его помощью ребенок становится полноценным членом общества. Для этого необходимо, чтобы ребенок обладал определенными универсальными средствами, которые наиболее характерны для определенного общества, социального слоя и возраста. В качестве таких универсальных средств можно назвать сформированные бытовые и гигиенические умения, а также элементы материальной и духовной культуры, стиль и содержание общения, приобщение ребенка к разным видам и типам отношений в основных сферах жизнедеятельности – общении, игре, познании, в разных видах деятельности [1].

В качестве основных критериев социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста можно назвать:

- развитие когнитивной составляющей социального интеллекта;
- владение навыками игрового взаимодействия со сверстниками, которые включают в себя способность ребенка к сотрудничеству, сопереживанию, умение ребенка разрешать возникающие конфликтные ситуации;
- наличие мотивационно-эмоциональной включенности в игровую деятельность со сверстниками.

Задачами социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста выступают:

- формирование представлений о социальном мире и о самом себе;
- воспитание социальных чувств;
- воспитание активной социальной позиции;
- формирование представлений о себе, об окружающих людях, природе, рукотворном мире.

Таким образом, можно сделать вывод, что важность социально-коммуникативного развития обусловлена тем, что совокупность всех социальных процессов, обеспечивает ребенку возможность воспроизводить определенную систему знаний, норм, ценностей, принятых в социуме. Все это позволяет ребенку в дальнейшем стать полноценным членом общества.

Литература

1. Козлова С.А. Я – человек: программа социального развития ребенка. – М., 2004. – 44 с.
2. Трубайчук Л.В. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста // Вестник Южно-Уральского государственного педагогического университета – 2017. – № 5. – С. 96–99.

УДК 37

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ, КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Г.С. Манукьян,

воспитатель

МБДОУ д\с № 16 «Пчёлка»

galinam010464@mail.ru

А.А. Белецкая,

воспитатель

МБДОУ д\с № 16 «Пчёлка»

beletskaya.nastena@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы повышения компетентности сотрудников дошкольной образовательной организации в работе с семьями воспитанников.

Ключевые слова: игровая деятельность, дошкольники, воспитанники, семья.

Включение членов семей воспитанников в деятельность дошкольного учреждения должно быть разнообразным, поэтому более эффективным является использование различных методов взаимодействия. Для раскрытия готовности к взаимодействию родителей детей с педагогами в организации игровой деятельности было проведено анкетирование родителей. В опросном листе родителям было предложено описать проблемы, волнующие их при организации игровой деятельности детей в семье, и обозначить свое отношение к значимости игры для развития их детей. Результаты опросного листа говорили о том, что родители не считают игру основным видом деятельности для развития собственных детей, и подвели к мысли об острой необходимости организации эффективного сотрудничества с ними в целях формирования умения использования игровой деятельности

дошкольников как важнейшего средства всестороннего развития. Делая выводы, что, исходя из трудностей, заявленных родителями, их предпочтений в сотрудничестве, были определены задачи:

- раскрыть для родителей значимость игровой деятельности в развитии ребёнка-дошкольника;
- ознакомить родителей разнообразными видами современных игр, способствующих развитию дошкольников;
- показать родителям практические способы организации и руководства детскими играми;
- применить в практической деятельности методику работы с семьями воспитанников по формированию игровой деятельности дошкольников.

Для того, чтобы проявить интерес родителей к проблемам игрового взаимодействия с детьми, был проведён опрос «Игры из моего детства». Четверть опрошенных родителей перечислили обучающие игры, способствующие формированию познавательной сферы ребенка и его подготовке к школе. К сожалению, большинство родителей согласилось с тем, что у них отсутствует интерес к совместным играм с детьми, многие объясняли это недостатком времени, отсутствием опыта организации совместной игровой деятельности. Чтобы исправить данную ситуацию, научить родителей организовывать игру и самим играть с детьми была применена нестандартная форма работы с родителями – игровой клуб «Школа дошколят», что явилось вторым этапом работы. В основу методики были положены рекомендации Н.А. Реуцкой, М.П. Покатиловой, О.Е. Булыковой «Школа родителей».

Занятия в «Школе дошколят» проводились несколько раз в год. Родителям предлагалось подумать над предложенными для них проблемами, узнать о разных видах игр и взглядах на игру воспитателей, психологов и выдающихся личностей, задать интересующие их вопросы. Занятия проходили в очной (в группе, на участке) и заочной форме (в родительских уголках, на стендах, в передвижных папках). Папки-передвижки, стенды для родителей постоянно пополнялись рекомендациями по обогащению содержания игровой деятельности. Здесь родители могли найти рекомендации по подбору игрушек, описания игр, которые они могут провести с ребенком по дороге домой, в транспорте, в минуты семейного отдыха вечером или в выходные дни.

Вся информация сообщалась родителям не только как научные факты, но и давала практически значимые рекомендации по различным аспектам развития игровой деятельности детей, родители узнавали по способам и методам организации игры, приобретали на практике умения и навыки взаимодействия со своим ребенком. Этому способствовали и уголки для родителей, в которых повсеместно отражалась жизнь в саду («Что мы делали?», «Чем занимались?», «Домашнее задание» и т.д.). Вниманию родителей были показаны варианты игровых уголков в домашних условиях,

были даны консультации по вопросам игрового поведения детей. Для родителей были организованы мини-мастер-классы. Им предлагалось проанализировать действия воспитателя по руководству и организации детскими играми и совместно с ними строить собственную деятельность по руководству детской игрой.

Были разработаны рекомендации, в них рассматривались различные вариации, активизирующие возникновение игрового замысла: чтение книг, рассматривание иллюстраций с изображением играющих детей, рассказы детям о том, как сами родители играли в детстве; составление рассказов о герое, который интересен ребенку, задания «Придумай новую сказку», «Расскажи, что вы делали в детском саду» и т.д.

Содержание «Школы дошколят» предусматривало овладение родителями приемами организации игрового взаимодействия с ребенком в семье, проведения праздников, оздоровительных походов. Родители имели возможность получить конкретные рекомендации о том, как организовать совместный досуг с детьми.

В целях повышения интереса и овладения родителями опытом организации активного игрового досуга для всей семьи несколько раз в течение года в детском саду проводились веселые развлечения-конкурсы. В сценарии праздника включались различные соревнования. Летом их содержанием становились прыжки в мешках, метание, лазание, бег. Шутливые персонажи праздника помогали от искренне повеселиться, преодолеть горечь игровых «поражений», справиться с волнением и робостью.

Для активного общения также были использованы родительские собрания, дни открытых дверей, семинары, праздники, концерты [1].

Следующим этапом работы с родителями стало преобразование пространственно-предметной развивающей среды в групповом помещении и в семьях воспитанников. Целью данного этапа работы стал перевод руководства детскими играми на более высокий уровень. В основу работы положена методика В.И. Бутенко, Л.К. Тришиной «Использование игровых макетов для развития детей старшего детского возраста» [2].

На одном из занятий в игровом клубе «Школа дошколят» родителям были даны рекомендации по созданию игровых макетов в семье, а также набор «Дошкольная педагогика: 9 пособий для игр с мелкими игрушками в домашних условиях». Игра с макетами стала одной из любимых игр воспитанников, объединив вокруг себя семью, ребенка и детский сад. В процессе игр развивалась творческая инициатива детей, возникали разнообразные игровые замыслы.

Отметим, что с тематическим макетом, используя приложенный к нему антураж без изменений, дети играли только первое время. Затем замыслы менялись, дополнялись другими предметами, могли соединяться два или три макета. Дети придумывали сюжеты, соединяя реальные и ска-

зочные фантастические события, например, макеты «Изба» и «Путешествие по городу», «Космическое пространство» и «Мини ландшафты», «Зоопарк» и «Доктор Айболит», «Квартира» и «Домик в деревне» [2].

В результате проведенной работы родители осознали всю значимость игровой деятельности в развитии ребёнка, познакомились с современным опытом поддержки и развития ребёнка в различных видах игр, а также ознакомились с практическими способами организации и руководства детскими играми в семье.

Литература

1. Сотрудничество ДОУ и семьи по формированию у дошкольников гуманного отношения к сверстникам в режиссерской игре в условиях семьи. – URL: <http://50ds.ru/psiholog/8846-sotrudnichestvo-dou-i-semi-poformirovaniyu-u-doshkolnikov-gumannogo-otnosheniya-k-sverstnikam-v-rezhisserskoj-igre-v-usloviyakh-semi> (дата обращения: 28.05.2018).

2. Бутенко В.И., Тришина Л.К. Использование игровых макетов для развития детей старшего дошкольного возраста // В кн.: Играют взрослые и дети. Из опыта работы дошкольных образовательных учреждений России. – М. : Линка-Пресс, 2016.

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСЬЮ

Ф.У. Меметова,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
fenyaxxxl@mail.ru

Л.М.Берман,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена развитию творческой речевой деятельности старших дошкольников через ознакомление с пейзажной живописью.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, эстетическое развитие, речевое развитие, рассуждение, монологическая и описательная речь, пейзажная живопись.

Развитие у детей эстетических чувств позволяет подвести их к эстетическим оценкам предмета и его отдельных свойств, которые можно обо-

значить различными определениями: изящный, легкий, радостный, праздничный, живой и др. Для эстетического воспитания детей и для развития их изобразительных способностей большое значение имеет знакомство с произведениями изобразительного искусства. Яркость, выразительность образов в картинах вызывает эстетическое переживание, помогает детям глубже и полнее воспринимать явления жизни и находить образные выражения своих впечатлений в рисунках, лепке, аппликации.

Шацкая В.Н. считает, что дети дошкольного возраста не могут еще в полной мере оценить глубину высокохудожественных произведений и их художественное значение, но они многое запоминают.

По мнению Чумичёвой Р.М. «ознакомление с пейзажной живописью старших дошкольников в свою очередь делится на 3 этапа:

1 этап – искусствоведческий рассказ педагога,

2 этап – вопросы конкретного характера, направленные на формирование эмоционально-личностного отношения к картине,

3 этап – приём сравнения картин» [1, С. 6].

Подробно эти этапы представлены в методике Чумичёвой Р.М., где она в работе с детьми применяет разнообразные формы и методы (например, личностное отношение педагога к понравившейся картине служит примером для ребенка при составлении собственного рассказа) [1].

Яшина В.И. утверждает, что «наиболее яркой характеристикой речи детей старшего дошкольного возраста является активное усвоение или построение разных типов текстов (описание, повествование, рассуждение). В процессе освоения связной речи дети начинают активно пользоваться разными типами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания, соблюдая их структуру (начало, середина, конец)» [3, С. 148].

Допускают дети ошибки и в образовании разных грамматических форм. И конечно же, вызывает затруднение правильное построение сложных синтаксических конструкций, что приводит, к неправильному соединению слов в предложении и связи предложений между собой при составлении связного высказывания. Основные недостатки в развитии связной речи – это неумение построить связный текст, используя все структурные элементы (начало, середина, конец), соединять части высказывания.

Так, рассуждение является наиболее сложным типом монологической речи для дошкольников и характеризуется использованием достаточно сложных языковых средств. Основой рассуждения является логическое мышление, отражающее многообразные связи и отношения реального мира.

Также Яшина В.И. пишет, что «наблюдения за речью детей шести лет показали, что в повседневном общении они пользуются высказываниями, содержащими рассуждения. Частота и характер высказываний зависят от содержания и формы общения воспитателя с детьми, от организации детской деятельности. Если воспитатель строит общение с детьми на дисциплинарных указаниях, отдельных репликах, не создает проблемных ситуаций в ходе деятельности, то в этом случае, конечно, у них не возни-

кает необходимости рассуждать. Если же поставлена задача доказать какое-то положение, дети высказываются более развернуто. Их рассуждения, как правило, состоят из тезиса и объяснения-доказательства, конкретизирующего общие положения, высказанные в тезисе. Выводы формулируются не всегда. В рассуждениях дети часто опираются на описание объектов. Так, в рассказах о любимой игрушке, в отгадывании загадки они в своих доказательствах широко пользуются описанием» [3, С. 148].

Таким образом, можно сделать вывод, что эстетическое развитие тесно связано с речевым, и они непосредственным образом влияют друг на друга при рациональном построении образовательного процесса, что положительно отражается на детях старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи. – М., 1992. – 102 с.
2. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под общ. ред. В.И. Яшиной. 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.

УДК 373.2

ОСВОЕНИЕ ОБЩЕПРИНЯТЫХ ЭТАЛОНОВ ОЦЕНКИ ВРЕМЕНИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С КАЛЕНДАРЕМ)

Н.А. Мотайленко,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
воспитатель
МБДОУ д/с № 12 «Солнышко»
natalya.motaylenko@mail.ru

С.А. Оразклычева,
воспитатель
МБДОУ д/с № 12 «Солнышко»
svetlana.oral@mail.ru

Л.М.Берман,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена освоению общепринятых эталонов оценки времени детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, эталон, время, познавательное развитие.

Процесс, направленный на формирование и совершенствование представлений о времени у детей начинается с рождения. В дальнейшем именно сформированность данных представлений можно рассматривать как важнейший показатель становления умственного и сенсомоторного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Ананьев Б.Г. выделял две основные формы отображения временных представлений. К ним он относил: непосредственную и опосредованную, подчеркивая, что это необходимые этапы познания [1].

В свою очередь, Т.Д. Рихтерман обращает внимание на то, что в старшем дошкольном возрасте жизненно необходимо научиться ориентироваться во времени самостоятельно. При этом ребенок старшего дошкольного возраста должен уметь: определять и измерять время, также необходимо правильно обозначать время в своей речи, чувствовать его длительность. Это необходимо ребенку для того, чтобы регулировать и планировать свою деятельность во времени, и при необходимости изменять темп и ритм своих действий. В работе автора описаны особенности ознакомления детей с частями суток и календарем, отражена методика развития чувства времени и понимания отношений временной последовательности. Т.Д. Рихтерман, подчеркивает: «знакомство детей с календарем должно происходить в старшей группе, потому что в этом возрасте у них уже есть необходимый запас количественных представлений, они уже знакомы с продолжительностью суток. Сутки могут служить исходной мерой для знакомства с неделей и месяцем. Детям старшей группы уже возможно в комплексе давать знания о числах месяца, днях недели, неделе, о месяцах. В подготовительной группе можно дать знания о календарном годе» [3].

В специальной литературе отмечается, что все меры времени (минута, час, сутки, неделя, месяц, год) можно отнести к определённой системе временных эталонов. Главная особенность данной системы в том, что каждая мера складывается из единиц предыдущей, служа таким образом, основанием для построения последующей. В связи с этим, процесс формирования временных представлений в старшем дошкольном возрасте должен осуществляться системно и в строгой последовательности, для того, чтобы дети могли понять такие важные характеристики времени как текучесть, непрерывность, необратимость.

В качестве основных особенностей освоения представлений о времени детьми старшего дошкольного возраста можно выделить следующие.

1. Дети дошкольного возраста не всегда могут увидеть логику временных отношений. Это проявляется в том, что ребенок может достаточно грубо нарушить последовательность каких-либо событий и вывести на первый план, более значительное, по его мнению, событие жизнедеятельности.

2. Дети неравномерно овладевают названиями частей суток. При этом, можно отметить, тот факт, что освоение слов «утро» и «ночь» происходит в первую очередь. Также у ребенка могут отсутствовать представления о текучести времени, он может не понимать вопрос «когда?» [2].

Для того, чтобы сделать процесс формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста успешным и эффективным в условиях дошкольной образовательной организации педагоги в своем арсенале должны использовать разнообразные методы обучения. К ним можно отнести такие методы как практические, наглядные, словесные, игровые, которые позволят детям понять общепринятые эталоны времени.

В первую группу входят игровые методы. Это обусловлено тем, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью выступает игровая. В обучающих целях педагоги дошкольной образовательной организации чаще всего используют дидактические игры. На практике уже давно отмечено, что дидактические игры выступают эффективным средством и методом формирования элементарных математических представлений [2].

Вторая группа включает в себя наглядные методы. Их сущность заключается в том, что необходимый материал для детей старшего дошкольного возраста должен быть представлен как можно более наглядно. Это обусловлено тем, что использование метода наглядности педагогами дошкольной образовательной организации с целью формирования у детей представлений об эталонах времени можно отнести к одному из важных условий образовательного процесса.

Третья группа включает так называемые практические методы. Под ними понимают организацию различных игровых упражнений для детей старшего дошкольного возраста. Главная их особенность в том, что при выполнении данных упражнений дети осуществляют повтор различных практических и умственных действий.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста должно осуществляться в строгой системе и последовательности. Главной особенностью данного процесса можно назвать знание одних интервалов времени, а также возможность их определения и измерения, которая в дальнейшем выступает основанием для ознакомления со следующими. В связи с этим именно соблюдение данных условий позволяет педагогам раскрыть своим воспитанникам такие важные характеристики времени как его текучесть, непрерывность, необратимость и лучше осознать общепринятые эталоны времени.

Литература

1. Ананьев Б.Г., Ломов Б.Ф. Проблемы восприятия пространства и пространственных отношений. – М. : Просвещение, 1961. – 197 с.

2. Непомнящая Р.Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста. – СПб. : Детство-Пресс, 2005. – 64 с.

3. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 1991. – 48 с.

УДК 373.2

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА, ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

И.Ю. Нагний,

воспитатель

МБДОУ д/с № 17 «Колобок»

О.А. Галиянец,

воспитатель

МБДОУ д/с № 17 «Колобок»

anarakolobok@mail.ru

Аннотация. В статье представлен процесс познавательного развития дошкольников в историческом аспекте.

Ключевые слова: дошкольный возраст, познавательное развитие.

Дошкольный период характеризуется интенсивным развитием познавательной сферы ребенка. В последние десятилетия накоплен большой багаж научных и практических знаний по диагностике и психических процессов. Это связано с тем, что дошкольный период относится к наиболее значимому, а в возрастном отрезке от четырех до семи лет происходит пробуждение и развитие целенаправленной активности для освоения познавательных приемов, которые позволяют обучать ребенка, и тем самым ускорять эффективное развитие познавательных способностей.

В различных научных исследованиях было установлено, что способности человека к различным видам деятельности индивидуальны. Практическая деятельность по развитию способностей у детей дошкольного возраста доказала, что врожденные способности можно развивать и стимулировать с помощью специально разработанных методов, проводя систематические занятия с детьми.

Научные исследования познавательных процессов детей дошкольного возраста начинаются с XIX в. В зарубежной и отечественной психологии и педагогике можно увидеть наличие определенных традиций исследования развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста.

Еще один из наиболее известных педагогов-гуманистов XVII века, Ян Коменский в своей книге «Материнская школа» признавал особую роль

познавательного развития детей, и главным считал принцип энциклопедичности знаний, под которым подразумевал право ребенка на целостное восприятие мира, без каких-либо ограничений. Как утверждает Коменский Я.А., знания ребенка должны быть разнообразными: о природе, о труде, о небесных светилах, об экономике и другое. В педагогике особую роль познавательного развития детей признавали Локк Дж., Руссо Ж.Ж., определяли познавательное развитие как естественное стремление детей к познанию.

Согласно мнению Ж. Пиаже, познавательное развитие можно рассматривать как постепенное понимание человеком окружающего его мира, при этом получаемые в процессе данного понимания знания выступают основным способом адаптации к нему. Он считает, что дети, подобно ученым могут создавать свои теории о том, как устроен мир. И на основе этого маленькие дети могут быстро развивать теорию, классифицировать свои знания о предметах, окружающем мире.

Процесс ознакомления ребенка с окружающим миром происходит с момента рождения, при этом особое внимание он уделяет тем предметам, которые вызывают у него особые эмоциональные переживания. Именно этот предмет ребенок выделяет особенно. В связи с чем, если внимание ребенка будут привлекать как можно больше предметов, они будут способствовать развитию рефлекса, который известный русский ученый И.П. Павлов называл «Что это такое?». Данный рефлекс можно охарактеризовать как зарождающуюся познавательную потребность, которая постепенно превращается в такую черту характера ребенка как любознательность [2].

По мнению Л.С. Выготского, обучение и воспитание идет впереди развития и ведет его за собой, поэтому взрослые (воспитатель, родители) должны уметь управлять ходом психического развития. Для этого ему необходимо понимать психологические механизмы протекания познавательных процессов и создавать оптимальные условия для их проявления и развития, особенно в дошкольный период, так как это самый активный период для развития познавательных процессов. Эльконин Д.Б. в свою очередь подчеркивал, что у детей дошкольного возраста посредством ведущего типа деятельности происходит усвоение смысла человеческой деятельности. На данном возрастном этапе у детей происходит формирование мотивационно-потребностной сферы, происходит поиск ответов на вопросы. И данная деятельность является одной из приоритетных ценностей дошкольного возраста, так для познания детей характерны такие черты как событийность, индивидуальность [3].

По мнению А.А. Люблинской, при формировании у детей дошкольного возраста познавательного интереса к тому, что их окружает наиболее полно раскрываются некоторые стороны самих познавательных интересов. Для дошкольников характерно эмоциональное отношение к окружающему миру, желание узнать неизвестное, чувство радости от сделанных открытий, которое формируется в такое свойство характера как любознательность [1].

С точки зрения Г.И. Щукиной, познание невозможно без активной мысли, и в связи с этим процессы мышления являются наиболее значимыми для развития детей старшего дошкольного возраста. Формирование познавательных процессов происходит в тесной взаимосвязи с развитием таких психических процессов как мышление, память, речь, эмоциональная сфера [2].

Таким образом, развитие познавательных процессов у дошкольников следует рассматривать как определенный комплекс мер, который направлен на организацию целенаправленного процесса выявления и возвращения способностей детей, учитывая их возраст, индивидуальные особенности. Познавательная активность, сформированная в период дошкольного детства, является важной движущей силой познавательного развития ребенка.

Литература

1. Люблинская А.А. Детская психология. – М. : Просвещение, 1991. – 415 с.
2. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М. : Педагогика, 1992. – 352 с.
3. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 384 с.

УДК 373.2

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОРИЕНТИРОВКИ ВО ВРЕМЕНИ ЧЕРЕЗ ЗНАКОМСТВО С МИРОМ ТЕХНИКИ, ОТКРЫТИЙ И ИЗОБРЕТЕНИЙ

О.И. Оноприенко,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
воспитатель
МАДОУ № 4 «Волшебная страна»
milanaandrosovich@mail.ru

Л.М.Берман,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается формирование временных представлений у дошкольников.

Ключевые слова: время, познание, обучение, развитие, любопытство.

Трудно представить себе ребенка, который никогда не представлял себя в образе изобретателя, не хотел создать что-то новое или усовершенствовать уже имеющиеся предметы. Поэтому детям уже в дошкольном возрасте необходимо научиться ориентироваться во времени. Определять, измерять время, понимать его длительность. Одним из основных средств обучения старших дошкольников ориентировки во времени считается накопление собственного опыта в различных видах деятельности общественные и природные явления окружающей действительности

Многие положительные качества возникают и развиваются благодаря планированию своей деятельности во времени, например, целенаправленность, организованность. Рихтерман Т.Д. в своей работе утверждала: «Регулировать темп, ритм своих действий, учитывать фактор времени, осваивать такие понятия, как сегодня, завтра, вчера, сначала, потом – детям помогает умение определять время, правильно пользоваться словами для его обозначения, чувствовать его длительность, именно это является содержанием развития интеллекта ребенка» [2, С. 97].

Метлина Л.С. Писала: «Для умения определять и измерять время приняты регулярно повторяющиеся явления: смена дня и ночи, смены лунных фаз, смена дней недели, времени года, обусловленные суточным вращением земного шара вокруг своей оси, движением Луны вокруг Земли, а также движением Земли вокруг Солнца» [1, С. 113].

Представления о формировании ориентировки во времени у детей, их умение отличать прошедшее время от настоящего, а также создания и изменении предметов человеком в течении времени могут быть сформированы через определенную работу в условиях специального обучения, носящего целенаправленный характер средствами дидактической игры, а также игр на установление логической связи.

Пример игры на установление логических связей – «Раньше – позже».

Цель: закрепить знания детей о порядке появления предметов рукотворного мира.

Ход игры: Ведущий называет предмет, а дети говорят, что было до этого, или, что будет после.

Примечание: Для наглядности можно использовать ось времени, где видна пошаговая последовательность событий вперед или назад.

Литература

1. Метлина Л.С. Математика в детском саду. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.
2. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. – М. : Просвещение, 1991.

КАК ДЕТИ МОГУТ ПОМОЧЬ СПАСТИ НАШУ ПЛАНЕТУ ОТ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КАТАСТРОФЫ

И.В. Опанасенко,

воспитатель

МБДОУ детский сад «Росинка»

in.opanaskenko2016@yandex.ru

Т.Ю. Бережная,

воспитатель

МБДОУ детский сад «Росинка»

lenyushka123@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена обучению детей дошкольного возраста бережному отношению к природе и спасению нашей планеты от экологической катастрофы.

Ключевые слова: экологическая катастрофа, дети, люди, мусор, ресурсы, окружающая среда, отходы, одноразовая посуда, природа, край.

Природа – это наш родной край, земля, которая нас растила и кормит. Чтобы ребенок научился понимать природу, чувствовать ее красоту, читать ее язык, беречь ее богатства, нужно прививать ему эти качества с детства. Добрые чувства уходят своими корнями в детство, а человечность, доброта, ласка, доброжелательность рождаются в труде, заботах, волнениях о красоте окружающего мира.

Так, Н.Ф. Виноградова говорит о том, что для формирования бережного отношения детей к природе, их нравственного поведения по отношению к природным объектам, а также познавательного интереса к природе и неисчерпаемого желания находиться рядом с ней, необходимо эмоциональное общение непосредственно с природными объектами [2].

Известно, что маленький ребенок познает мир с открытой душой, и то, как он будет относиться к нему, сможет ли стать хорошим хозяином, любящим и понимающим природу, воспринимающим себя частью единой экологической системы, во многом зависит от нас.

Нашу планету вот-вот настигнет глобальная экологическая катастрофа, первопричина которой кроется в человеке, его деятельности и отношении к окружающей среде. Поскольку эта проблема приобрела глобальный характер, она, скорее всего, уже оказывает влияние на многие аспекты нашей жизни. Ответственность перед будущим поколением за охрану окружающей среды лежит на каждом жителе нашей планеты, на каждом из нас. Наша планета будет спасена, если за ее сохранность возьмется не только нынешнее поколение, но и дети, поэтому необходимо воспитывать

будущее поколение высоко нравственным, экологически образованным начиная с детского сада. И мы взрослые несем ответственность за развитие экологического сознания у наших детей [1].

Взаимодействие с миром природы осуществимо только тогда, когда в каждом человеке есть достаточный уровень экологической культуры, экологического сознания, формирование которых начинается с самого детства и продолжается всю жизнь. У детей сегодня гораздо больше возможностей, чем раньше, чтобы помочь спасти нашу планету от загрязнения и отходов. Благодаря интернету, у них больше ресурсов под рукой.

Программы по переработке становятся все более популярными и доступными. С их помощью можно очистить и переработать определенные виды отходов. Таким образом, материалы можно заново использовать, а производителям нужно добывать меньше природных ресурсов.

Чтобы обеспечить сохранность окружающей среды, необходимо изменение стратегии поведения человечества на планете, способов его взаимодействия с природой. Перестать сливать отходы производства в водоемы; на заводах и промышленных предприятиях внедрить безопасные для экологии производственные методы. Не использовать одноразовые пластиковые бутылки, пластиковую одноразовую посуду и целлофановые пакеты, а перейти на многоразовую посуду.

Бережно относиться к энерго – и водным ресурсам. Следить, за использованием воды. Заменить прием ванны на душ, что в среднем вдвое больше экономит количество литров чистой воды. Также на спуск воды в туалете можно использовать воду, оставшуюся от мытья посуды или пола в доме. Выключать компьютер и все электрические приборы дома из розеток, использовать энергосберегающие лампочки. Это приведет к снижению потребляемой энергии, что исключит постройку новых электростанций, которые в свою очередь разрушают природные экосистемы. В южных городах стран нужно устанавливать на крышах домов экологически чистые солнечные батареи. С их помощью энергию можно использовать для нагрева воды и освещения.

Использовать меньше бытовой химии. Химические элементы, входящие в порошки и моющие средства, губительно отравляют как людей, так и окружающую среду. По возможности отказаться от аэрозолей, которые вредны тем, что выделяют фреоны. Это они активно разрушают озоновый слой. И постараться перейти на те, где есть знак, подтверждающий безвредность для окружающей среды.

Наше воображение – самый мощный инструмент, который поможет создать новые уникальные вещи из старых предметов. Например, можно использовать рулоны туалетной бумаги или пластиковые стаканы из-под сметаны, чтобы сделать органайзер для хранения канцелярских предметов. Будьте творческими натурами, придумайте необычную упаковку для подарков, это может быть старая газета или ткань. Перед тем, как выбросить какую-либо вещь, подумайте, есть ли в этом необходимость, можно отдать

ее тому, кто в ней нуждается. Так же можно организовать посадку деревьев, уборку мусора в парке или на пляже после шторма.

Несмотря на то, что этот вопрос сейчас самый популярный среди защитников природы, правильно сортировать мусор умеют практически единицы. И все же попробовать стоит. Правильно переработанные отходы сократят количество мусора и смогут послужить повторно.

Литература

1. Гордеева Т.Н. Экологическое образование и воспитание учащихся // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 75.

2. Виноградова М.Р. Воспитание положительного отношения к природе // Дошкольное воспитание. – 1981. – № 5. – С. 45–69.

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ ПОСРЕДСТВОМ ЗАНИМАТЕЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Т.Р. Орлянская,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
воспитатель МБДОУ
детский сад № 10 «Светлячок»
г-к Анапа
kнопка230894@yandex.ru

Л.М. Берман,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена развитию представлений о величине предметов у детей старшей группы посредством занимательного математического материала.

Ключевые слова: математические представления, дошкольники.

Формирование у дошкольников представлений о величине создает чувственную основу для овладения в последующем величиной как математическим понятием. Этой цели служит и усвоение элементарных способов измерительной деятельности, которая влияет на умственное и математическое развитие ребенка. Дошкольники в процессе овладения математиче-

скими представлениями должны овладеть такими понятиями как величина, количество, множество, больше – меньше, длиннее – короче, выше – ниже и т.д. Количество – это категория материалистической диалектики, с помощью которой отображено общее и единое в вещах и явлениях.

Осознание величины предметов положительно влияет на умственное развитие ребенка, так как тесно связано с развитием способности отождествления, распознавания, сравнения, обобщения, подводит к пониманию величины как математического понятия и готовит к усвоению в школе соответствующего раздела математики.

Старшие дошкольники открывают для себя определенную относительность постоянства предметов, при этом применяют их большее количество и испытывают ценностное отношение к окружающему их предметному миру.

Детей старшего дошкольного возраста необходимо сначала научить выделять и называть различные параметры размеров (ширина, длина, высота), основываясь на сравнении на глаз предметов, контрастных по величине. Затем, с целью формирования восприятия величины, следует выработать умение у детей сравнивать способом наложения и приложения те предметы, которые незначительно различаются и являются по величине равными, с ярко выраженной одной величиной. Далее, одновременно по нескольким параметрам [1].

Закрепить представления о величинах помогают специальные упражнения для развития глазомера и работа по выкладыванию сериационных рядов. Подготовить дошкольников к измерительной деятельности помогает знакомство с условной меркой, что равно по величине одному из сравниваемых предметов.

При формировании представлений о величине предметов применяется специальный дидактический материал. Можно, например, взять два предмета, предложить детям определить абсолютную (короткий – длинный) и относительную величины (короче – длиннее). Главное требование к дидактическому материалу в дошкольном возрасте – сравниваемое свойство должно выражаться ярко и реально характеризовать предмет. Положительный эффект дает использование таких приемов следования, как показ ширины, длины и т.д., «измерение» разведенными руками или пальцами, проведение пальцем по указанной протяженности, сравнение различных признаков величины с помощью наложения или приложения.

Игра имеет преимущество перед любой другой деятельностью ребенка. Оно заключается в том, что в игре ребёнок добровольно выполняет определённые правила, причём это доставляет ему максимальное удовольствие. Поведение ребёнка становится осмысленным, осознанным и волевым. Поэтому игра – это практически единственный вид деятельности, где дошкольник проявляет инициативу и свою творческую активность.

Дидактические игры являются эффективным средством формирования у старшего дошкольника представлений о величине. Кроме того, они

приобретают навык восприятия трех измерений, упорядочивания предметов по их размерам, понимают относительность и изменчивость величины. Целесообразнее использовать упражнения и игры, доступные и короткие по содержанию, собранные на базе принципа «от простого к сложному».

Важно рекомендовать родителям развивать у ребёнка наблюдательность. Например, по дороге из детского сада обращать внимание на то, какие в природе произошли изменения, сравнивать предметы по величине (по ширине, высоте, длине и т.д.).

Ребенок старшего дошкольного возраста обязательно должен владеть элементарными математическими представлениями. В дальнейшем эти знания будут его «помощниками» в учебной деятельности.

Литература

1. Баишева М.И. Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста: учебно-методический комплекс. – Якутск : Изд. ИРОМА РС (Я), 2000. – 144 с.

УДК 373.2

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВНОЙ ВИД ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

О.А. Павленко,

воспитатель

МБДОУ д/с № 17 «Колобок»

В.Н. Жигулина,

воспитатель

МБДОУ д/с № 17 «Колобок»

anarakolobok@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена игровой деятельности дошкольников как основного вида их деятельности.

Ключевые слова: дошкольное детство, игровая деятельность.

В качестве основного средства познания у детей выступает игра, которая и является основной деятельностью дошкольного возраста. Важность ее в том, что игровая деятельность вызывает качественные изменения в психике ребенка. Под влиянием игры память развивается, и в результате у детей происходит формирование таких видов памяти, как произвольная, преднамеренное запоминание и припоминание.

Изучением игровой деятельности в дошкольном возрасте занимались многие ученые, такие как К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубин-

штейн и др. Так, например, Ушинский К.Д., считал, что с помощью игры можно определить поведение ребенка в обществе, особенности его характера.

Игру можно рассматривать как особый мир, который наполнен различными интересными идеями, сказками, необычными мыслями и вопросами. Это детская территория, которая позволяет ребенку чувствовать себя достаточно комфортно, способствует развитию у ребенка воображения, умения выражать свои мысли, общаться со сверстниками. Игра развивает ребенка как умственно, так и физически. При этом необходимо отметить ее воспитательную значимость, именно игра воздействует на процесс формирования личностных качеств ребенка, именно в игровой деятельности происходит социализация ребенка.

Особенность использования игровой деятельности заключается в том, что с помощью дидактических игр происходит ознакомление детей с окружающим миром, формирование у них мыслительных процессов и интеллектуального развития. Именно система обучающих игр направлена на формирование у ребенка потребности в знаниях, активного интереса к тому, что может стать их новым источником.

Для этого используются материалы Ф. Фребеля, М. Монтессори, Б.П. Никитина, В.В. Воскобовича. Так, например, в «дарах» Ф. Фребеля предусматривается накопление опыта самой деятельности (конструирование, преобразование, воссоздание форм) в процессе работы с материалом. В материалах М. Монтессори предусматривается накопление сенсорного опыта.

В качестве игр, которые направлены на развитие конвергентного мышления чаще всего рекомендуется использовать такие задания для детей, как «Дорисуй недостающую фигуру», «Заполни квадрат», «Сложи квадрат» (игра по методике Никитина Б.П.), квадрат Воскобовича, «Сложи узор» (по методике Никитина Б.П.) [2].

Для развития воображения рекомендуют использование следующих игр: «Аналогии», «Дорисуй картинку», «Вообразилия» (в данной игре надо какую-нибудь фантастическую историю об изображенном персонаже). К особенностям данных игр можно отнести присутствие в них прямого открытого познавательного содержания, и собственно поиска скрытых путей для решения игровой задачи.

Главная ценность дидактических игр заключается в том, что с их помощью происходит осознание свойств предметов, особенности их расположения в пространстве. Без такого обучения, восприятие детей очень долго может быть поверхностным. Это связано с тем, что дидактическая игра выступает необходимой основой для умственного развития ребенка, которая в дальнейшем будет способствовать более эффективному процессу усвоения знаний и навыков в начальной школе [1].

Именно замысел побуждает детей к игре, вызывая интерес к ней, и выступает основой игровой ситуации. Правила каждой применяемой игры зависят от ее содержания и игрового замысла, благодаря чему они опреде-

ляют характер и способ действий ребенка, направляют сущность его отношений с другими детьми, побуждают его управлять собственным поведением. Игровые действия детей обусловлены сюжетной канвой игры. Благодаря этим действиям дети реализуют свои игровые замыслы. В этом аспекте необходимо уточнить, что без подчинения действий детей определенным правилам игра невозможна и непродуктивна.

Таким образом, игра как основной вид деятельности дошкольников способствует развитию духовных и физических сил ребенка; развивает его внимание, память, творческое воображение, образное мышление, фантазию. В процессе игры, ребенок вступает в процесс общения со сверстниками, придумывает игровые действия, наделяет предметы новыми свойствами, моделирует собственное воображаемое пространство, развивает и поддерживает игровой диалог. Во время игры происходит познание окружающего мир, знакомство со свойствами предметов и их назначением, развивается речь, мелкая моторика, формируются физические навыки, укрепляется здоровье.

Литература

1. Головнева Н.А. Теоретический анализ функций игры как средства воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 74–78.
2. Усова А.П. Роль игры в организации жизни и деятельности детей // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 7. – С. 30–33.

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Л.В. Павлиди,

воспитатель

МБДОУ детский сад № 12

«Солнышко»

pavlidi_58@mail.ru

Т.В. Немец,

воспитатель

МБДОУ детский сад № 12

«Солнышко»

tatiana.nemets@gmail.com

Аннотация. Статья рассматривает развитие математических способностей детей посредством дидактических игр.

Ключевые слова: математика, игра, дошкольники.

Как показывает практика, многие дети испытывают трудности в овладении математическими знаниями. Поэтому важнейшей задачей педагогов и родителей является развитие у ребенка интереса к математике. Возникает проблема: как обеспечить интерес детей к математике, как заинтересовать ребенка.

На основе изучения педагогической литературы и передового педагогического опыта, мы пришли к выводу: можно добиться хорошего результата, используя в работе с детьми дидактические игры. Для успешной работы с детьми, мы, с помощью родителей расширили предметно – развивающую среду. Создали картотеку дидактических игр по математике. Обучая детей в процессе игры, мы стремимся, чтобы радость от игры переросла в радость учения.

Мы разделили дидактические игры на несколько групп, куда входят словесные, настольно-печатные и игры с предметами:

1. Задачи стихи, загадки.
2. Игры с цифрами числами.
3. Игры на ориентировку в пространстве и времени.
4. Игры с геометрическими фигурами.
5. Игры со строительным материалом.
6. Игры на развитие логического мышления.
7. Игры на развитие цветового восприятия.
8. Игры с блоками Дьёнеша.
9. Игры с палочками Кюизенера.

С помощью дидактических игр и заданий на смекалку, сообразительность, задач-шутков мы уточняем и закрепляем представления детей о числах, об отношениях между ними, о геометрических фигурах, временных и пространственных отношениях. [1].

Применяя в работе такие игры как «Математические цветочки», «Весёлый счёт», «Найди мне домик», «Я умею считать», «Угощение для белочки», «Подбери знак», мы в игровой форме учили детей решать примеры на сложение и вычитание, знакомили их с цифрами и математическими знаками, учили решать простые задачи, сравнивать количество предметов. Игры «Найди заплатку», «Составление геометрических фигур», «Найди и назови», «Формы», «Геометрическая мозаика», «Целое из частей» знакомили детей с миром геометрических фигур. Такие игры, как «Бусы», «Разложи в коробку», «Положи сахар в чай» направлены на развитие пространственного воображения детей [2].

По итогам мониторинга мы пришли к выводу, что, применяя в работе дидактические игры, мы повысили у детей интерес к математике, дети

научились преодолевать трудности. Улучшилось зрительное восприятие, образное мышление, память и произвольное внимание. Научились выделять характерные признаки предметов (величину, форму, цвет), и устанавливать простейшие взаимосвязи. Дети стали больше проявлять творческую инициативу, свои математические знания и умения используют в самостоятельной деятельности.

Используя занимательную математику, мы ставим дошкольников в условия поиска, пробуждаем интерес к победе, следовательно, дети стремятся быть быстрыми, находчивыми.

Очень важна и работа с родителями. Мы всегда стараемся строить работу так, чтобы родители знали, что семья может всесторонне развивать ребенка в дошкольном возрасте. Родителям нужно стимулировать интересы ребенка, создавать для того все условия.

В помощь родителям были подобраны беседы и консультации на темы:

- «Что такое занимательный математический материал?»,
- «Значение занимательного математического материала для всестороннего развития детей»,
- «Роль занимательного математического материала в подготовке детей к школе»,
- «Развитие математических способностей у старших дошкольников»,
- «Учим детей логически мыслить».

Совместно с родителями организовали сбор игр в «Математическую игротеку». «Руководство играми занимательного характера». Дидактическая игра может успешно использоваться и как форма обучения, и как самостоятельная игровая деятельность, и как средство воспитания различных сторон личности ребёнка.

В рамках своего образовательного учреждения МБДОУ д/с № 12 «Солнышко» делимся опытом работы с коллегами.

Литература

1. Петерсон Л.Г., Кочемасова Е.Е. «Игралочка». Практический курс математики для дошкольников. Методические рекомендации. – Москва : Баласс, 2004.
2. Новикова В.П., Тихонова Л.И. Развивающие игры и занятия с палочками Кюизенера. Для работы с детьми 3–7 лет. – М. : Мозаика-Синтез, 2008.

**ФОРМИРОВАНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННОГО
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

Е.С. Позикова,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
воспитатель
МАДОУ № 7 «Колокольчик»
МО г-к Анапа.
peshkova.elena.73@mail.ru

Л.А. Прядко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
pryadko1208@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается роль дидактических игр в формировании количественных представлений у дошкольников.

Ключевые слова: количественные представления, дошкольники.

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации (2013 г.) отмечено, что необходимо в системе дошкольного образования «создать условия для формирования количественного представления дошкольников посредством дидактических игр» [1].

Именно поэтому, обучению дошкольников началам математики должно отводиться важное место. При этом преследуется главная цель: вырастить детей людьми, умеющими думать, хорошо ориентироваться во всём, что их окружает, правильно оценивать различные ситуации, с которыми они сталкиваются в жизни, принимать самостоятельные решения.

Познание количества, количественных отношений осуществляется детьми дошкольного возраста в основном в наглядно-образной форме, в процессе предметной деятельности. Представления о количестве начинаются с формирования до числовых количественных отношений: равенство, неравенство предметов по величине, равенство, неравенство групп по количеству входящих в них предметов.

Такая форма образовательного процесса помогает ребёнку приобрести прочные знания, навыки и умения, создаёт условия для развития само-

стоятельности, уверенности, формирует интерес к количественной стороне действительности, оказывает положительное влияние на дальнейшее усвоение математического материала в школе. В дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игра, и поэтому большое место в жизни детей занимают разнообразные игры. Сущность игры как деятельности, классификация игр, представлены в работах многих отечественных педагогов.

Особым видом игровой деятельности является дидактическая игра. Она создаётся взрослыми специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактических задач. Дидактические игры способствуют накоплению логико-математического опыта, овладению способами познания – счетом, сравнением, обследованием, уравнением, измерениями.

Главная цель любой дидактической игры – обучающая. Выдающийся психолог А.Н. Леонтьев подчёркивал, что овладение ребёнком более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности может совершаться только в игре. В дошкольной педагогике накоплен достаточный опыт применения дидактических игр для уточнения и закрепления представлений детей о последовательности чисел, об отношениях между ними, о составе каждого числа и т.д. При обучении началам математики педагоги широко используют игры, в которых у детей формируются новые математические знания, умения и навыки (например, игры типа «лото», «домино» и др.). Дошкольники совершают большое число действий, учат реализовать их в разных условиях, на разных объектах, тем самым повышается прочность и осознанность усвоения знаний [2].

Таким образом, играя в дидактические игры, дети постигают смысл умственного труда и воспроизводят деятельность взрослых, а также одновременно учатся точному выполнению правил и математических действий в бытовой обстановке. Такие представления формируются в процессе математического развития детей дошкольного возраста.

Литература

1. Основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / Под ред. Н.Е. Вераксы, М.А. Васильевой, Т.С. Комаровой. – М. : Мозаика-Синтез, 2019. – 94 с.
2. Формирование элементарных математических представлений / Под ред. А.А. Столяра. – М. : Просвещение, 2008. – 330 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УМЕНИЯ ИЗМЕРЯТЬ ОБЪЕМ ЖИДКИХ И СЫПУЧИХ ВЕЩЕСТВ

Н.Д. Прилипко,
студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
Lingva_anapa@mail.ru

Л.А. Прядко,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
pryadko1208@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема восприятия величины предметов детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: величина и объём предметов, дошкольники.

С проблемой восприятия величины предметов, в той или иной мере, сталкиваются все педагоги, занимающиеся теорией математического развития дошкольников. Общее понятие величины является непосредственным обобщением более конкретных понятий: длины, площади, объема, массы, скорости и т.д.

В пять лет дети знакомятся с разными свойствами предметов. Во время практических заданий дети изучают свойство ряда. Воспитатели дают детям задания переделать ряд из восходящего в нисходящий и наоборот. Как правило, задания носят игровой характер. Воспитатель может задавать вопросы по типу: «Что изменилось?», «Какой элемент лишний?», «Угадай, какой элемент пропущен?» и т.д.

Для того чтобы развить у детей понимание величины предметов можно использовать различные материалы. Каждый конкретный род величин связан с определенным способом сравнения соответствующих свойств объектов.

Объекты для измерения и сами мерки лучше изготавливать взрослым самостоятельно. Например, можно сделать цветные полоски из бумаги, а также палочки и ленты. При этом можно зять уже готовые объекты рулетки, сантиметры, линейки и т.д. в качестве естественных мерок можно использовать шаг, горсть, руку. Предметом для измерения может выступать любой объект, который окружает ребенка.

В старшей группе большое количество времени выделяется для упражнений по группировке предметов по длине, ширине, высоте, объему и т.д. В старшей группе подобные упражнения усложняются, детям дается группа фигур, состоящая из большого количества (от 10 штук), при этом разница в размерах довольно маленькая 1–3 см. Со временем дети учатся

самостоятельно искать признаки, по которым можно сравнить предмет. Они учатся сравнивать предметы по очереди, не переключая внимания на соседние [3].

Воспитатель учит детей планировать свои действия, то есть предварительно их проговаривать до начала выполнения. Это поможет детям в последующем обучении математике уже в школе. Для того чтобы дети могли планировать свои действия до начала выполнения задания воспитатели задают ряд вопросов: какой признак необходимо выбрать, чтобы сгруппировать предметы, в каком порядке будут находиться предметы, как этот порядок выбрать. В детском возрасте моделирование измерения производится с помощью условной мерки [3].

При изначальном знакомстве с величинами и правилами измерения детям необходима помощь, так как им сложно выделять объекты и средства измерения. Так же воспитатель должен помогать детям использовать слова для составления отчета о результатах измерения.

Следует помнить, что средствами для обучения измерению могут быть фишки, карандаши, ножницы и так далее. Довольно полезно давать детям задания, которые несут за собой практическую сторону [1].

С помощью измерения ребенок учится мыслить арифметически. Он изучает сложение и вычитание, умножение и деление. Во время измерения дети получают числовые данные, на базе которых можно решать задачи и выполнять упражнения.

Для того чтобы дети в возрасте 5 лет смогли измерять объемы жидких и твердых веществ необходимо:

- чтобы дети могли давать оценку длине, ширине, высоте, а также размеру предмета, что помогает ребёнку развивать внимание во время измерения;
- для точного измерения правильно двигать руками и глазами;
- для правильного использования измерения счета развивать количественные представления и счетные умения;
- научиться обобщать информацию, так как это поможет лучше осмыслить сущность измерения.

По факту перехода детей в подготовительную группу они уже знают такие измерения как длина, ширина, высота. Так же они могут оценивать размер предмета по этим измерениям. Со временем происходит расширение этих предметов, и дети начинают использовать ленты, скакалки, коробки для измерения предметов. Воспитатель начинает усложнять упражнения по анализу величин [2].

Далее дети переходят не только к сравнению предмета, но и представлению их. Например, воспитатель просит детей нарисовать две точки, так чтобы одна из них была длиннее другой. Довольно часто воспитатели прибегают к упражнениям, которые включают в себя изменение размеров предмета. Например, из башни надо убрать столько кубиков, чтобы она была одинакова по высоте с соседней.

Также дети должны понимать, что в случае сохранения массы предмета, но изменении его размера какой-то из показателей также меняется.

Во время упражнений по уравниванию предметов детям даётся задание сначала подобрать предмет, который равен исходному, а затем изготовить копию. Довольно полезным упражнением для детей является изготовление предметов из нескольких других [3].

С помощью практической деятельности можно обучить детей определять величину и объем предметов. По факту происходит накопление опыта по измерению величины предметов, а также объема жидких и сыпучих веществ.

Таким образом, можно говорить о том, что дети дошкольного возраста на различных занятиях изучают способы измерения объема жидких и сыпучих веществ. В это время у них развиваются умения обобщать признаки и понимать их отношения к величине.

Литература

1. Арон И.С. Педагогика: учебное пособие. – Йошкар-Ола : ПГТУ, 2018. – 144 с. – URL : <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=496200> (дата обращения: 19.10.2020).

2. Демидова С.И. Самостоятельность учащихся при обучении математике. – М. : Просвещение, 2015. – 74 с.

3. Менчинская Н.А. Развитие у детей математических представлений, воображения и мышления. – Антал, 2015. – 118 с.

УДК 373.2

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.А. Сафонова,

воспитатель

МБДОУ д/с № 17 «Колобок»

О.В. Мерзликina,

воспитатель

МБДОУ д/с № 17 «Колобок»

Аннотация. Статья посвящена развитию познавательной активности детей дошкольного возраста через использование познавательно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: дошкольный возраст, деятельность, познавательно-исследовательская деятельность, познавательное развитие, наблюдение, опыт, эксперимент, проект.

Вопросы развития познавательной активности детей дошкольного возраста всегда находились под пристальным вниманием педагогов и психологов. Еще в трудах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Д. Локка, Ж.Ж Руссо можно проследить мысль о том, что познавательная активность – это естественное стремление ребенка к познанию окружающей действительности. Значительно позднее, в исследованиях отечественных авторов, таких как А.К. Маркова, В.П. Лозовая, Ж.Н. Тельнова, Г.И. Щукина представлены различные способы активизации познавательной деятельности в дошкольном возрасте.

Так, например, А.В. Запорожец отмечал, что познавательно-исследовательская деятельность создает условия для обогащения развития ребенка. Она позволяет спроектировать условия возникновения таких психических способностей и свойств, которыми ребенок пока не обладает [1].

В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях познавательному развитию детей уделяют особое внимание. Для этого педагоги разрабатывают и внедряют различные инновационные формы, методы, а также приемы, которые будут вызывать особый интерес у дошкольников и стимулировать их любознательность.

Наиболее часто в практике работы дошкольной образовательной организации педагоги используют эвристический метод. Его главной особенностью является создание педагогом специальной проблемной ситуации. Такая ситуация призвана выступать в качестве мотивирующего начала занятия с детьми. Благодаря этому у детей возникает чувство сплоченности, они начинают воспринимать себя единой группой, которая должна найти решение проблемной ситуации. Такие ситуации способствуют активизации мыслительных способностей дошкольников, помогают более эффективно провести ее анализ. Также данный метод призван развивать у детей любознательность, желание узнать что-то новое об окружающем мире и его явлениях. Проведение эвристических бесед с детьми способствует развитию исследовательских и речевых навыков. Для этого можно проводить беседы, тема которых начинается со слова «почему». Например, «Почему некоторые птицы улетают зимовать в другие страны?», «Почему меняются времена года?». Особенность проведения такой беседы в том, что она требует от педагога специальной подготовки. Необходимо определение главного проблемного вопроса беседы, учет особенностей общего интеллектуального развития детей, для того, чтобы потом задать детям различные вопросы по теме беседы. Для воспитанников каждой группы существует свой регламент, так для младших дошкольников длительность такой беседы составляет 10-15 минут, дети старшего дошкольного возраста могут принимать участие в эвристической беседе более продолжительное время [3].

Метод наблюдения. Именно с его помощью дошкольники могут развивать свои визуальные и аудиальные способности, при этом это может происходить как в помещении, так и на территории дошкольной организации. Именно на прогулке воспитанники могут ознакомиться с окружающей их природой, увидеть ее разнообразие. В связи с этим метод наблюде-

ния в педагогической практике относят к одному из наиболее часто используемого в познавательной-исследовательской деятельности.

Опыты и эксперименты. В специальной литературе именно экспериментирование так же, как и игровую деятельность относят к ведущим. Именно с помощью проведения экспериментальных опытов (уронить на пол, попытаться разломить, извлечь звук и т.п.) дошкольники знакомятся со свойствами различных предметов. В качестве наиболее популярных экспериментов можно назвать опыты с водой в жидком и твердом состоянии, а также песком, растениями. Организацию первых опытов начинают уже в младших группах, тем самым формируя интерес к самостоятельному экспериментированию в старшем дошкольном возрасте. К положительным моментам такой познавательной-исследовательской деятельности можно назвать развитие у дошкольников таких качеств наблюдательность, активность, самостоятельность. При этом необходимо отметить, что такие опыты оказывают позитивное влияние на сплоченность детского коллектива [2].

Проектная деятельность. Главной ее особенностью выступает совместная деятельность дошкольников и взрослых. Проект призван задействовать как мыслительные способности дошкольника, так и способствовать развитию его творческих навыков. Роль педагога в том, чтобы подтолкнуть ребенка к самостоятельному построению хода наблюдений и опытов. При необходимости педагог может корректировать действия дошкольника в правильном направлении.

Использование ТРИЗ-технологий. Следует отметить, что опыт использования в педагогических целях теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) заимствован из инженерной области, но доказал свою эффективность в работе с детьми дошкольного возраста. Основная сущность ТРИЗ-технологий, в том, что они призваны подтолкнуть ребенка к самостоятельному построению алгоритма действий для решения возникшей проблемы. Так, например, в дошкольном образовательном процессе ТРИЗ-технологии выступают как форма специального игрового задания для ребенка. Например, «Ах, наша кукла Маша-растеряша потеряла чашку, как ей теперь выпить сок? А теперь кукла не может найти зонтик, как ей дойти до бабушки в дождливую погоду?» использование таких технологий положительно влияет на развитие аналитического типа мышления [3].

Главная задача педагога при развитии познавательной-исследовательской деятельности – обеспечить дошкольнику возможность самостоятельного выбора средств, цели, задач и условий. Только в этом случае будет сформированы необходимые условия, при которых ребенок дошкольного возраста сможет проявить свою инициативу и самостоятельность. Для этого, педагоги, при работе с детьми используют прием совместного обсуждения. В процессе такого обсуждения осуществляется необходимый выбор способов и действий, а также партнеров, которые необходимы для выполнения поставленной задачи. При этом главным остается то, чтобы практический выбор позволяет ребенку успешно решить постав-

ленную воспитателем задачу, понять и оценить связь между целью и полученным результатом.

Таким образом, необходимо отметить, что реализация поставленных в ФГОС ДО задач по развитию познавательно-исследовательской деятельности требует от педагогов дошкольной образовательной организации наличия активной жизненной позиции, а также умения разрабатывать, внедрять и применять на практике инновационные формы, методы и приемы работы.

Литература

1. Веракса Н.Е., Галимов О.П. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. – М. : Мозаика-Синтез, 2014. – 80 с.

2. Глазырина О.В. Организация познавательно-исследовательской деятельности в ДОУ: содержательный и организационный аспекты // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2016. – С. 516–517.

3. Силина Е.Н. Организация исследовательской деятельности детей в дошкольных учреждениях // Молодой ученый. – 2016. – № 28. – С. 939–942.

УДК 373.2

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ОРИЕНТИРОВКЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ПРИ ПОМОЩИ ЗНАКОВ, СИМВОЛОВ И ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИИ

Е.А. Сотникова,

студент 5 курса ПО ДО,
Анапский филиал МПГУ
воспитатель

МБДОУ д/с № 18 «Виктория»
elena_veronika@inbox.ru

М.В. Селютина,

воспитатель
МБДОУ д/с № 18 «Виктория»
selyutina-marina@list.ru

Л.М. Берман,

канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению обучения ориентировке в пространстве при помощи знаков, символов и электронной информации в том числе, гаджетов, навигаторов и т.д.

Ключевые слова: ориентировка, пространство знак, символ, навигатор, геокэшинг.

Символы, условные знаки – это графические обозначения, с помощью которых на планах, картах, схемах, маршрутах изображают разные объекты, их местоположение. Формирование ориентировки в пространстве является одной из важных сторон умственного развития дошкольника. «В процессе обучения ориентировке в пространстве при помощи знаков, символов и электронной информации можно решить следующие задачи:

- Развитие у детей географических представлений о земном шаре, океанах, материках посредством знакомства с картой и глобусом (части света, страны, природные ископаемые, обозначение пустынь, лесов, гор, рек и т.д.).

- Знакомство детей с различными природно-климатическими зонами, условиями жизни на Земле и разными видами ландшафта.

- Развитие представлений о странах и населяющих их народах разных рас и национальностей; особенностях их жизнедеятельности.

- Изучение окружающего мира.

- Развитие желания самому узнать что-то новое, используя разные информационные средства познания: опыты, эксперименты, книги, беседы, споры» [2, С. 110].

Дети старшего дошкольного возраста совершенствуют умение ориентироваться в окружающем пространстве. Помимо понимания и использования направлений слева – справа, сверху – внизу, впереди – позади, дети знакомятся с пространственными обозначениями такими, как за, под, над, между, рядом с, около. Старшие дошкольники обучаются двигаться в заданном направлении, используя указатели направления движения (вперёд, назад, направо, налево и так далее). Детей знакомят с ориентировкой на плоскости, на листе бумаги по направлениям справа – слева, сверху – внизу, в середине листа, в углу листа. Старшие дошкольники достаточно хорошо ориентируются в пространстве, это даёт возможность развивать умение располагать предметы в заданном направлении и в речи указывать их расположение в пространстве (в правом верхнем (левом нижнем) углу, перед, за, между, рядом и другое).

По методике Т.А. Мусейибовой «система работы по развитию у дошкольников пространственных отношений включает:

- ориентировку «на себе»; освоение схем «собственного тела»;

- ориентировку на «внешних объектах»; выделение различных сторон предметов: передней, тыльной, верхней, нижней, боковых;

- освоение и применение словесной системы отсчёта по основным пространственным направлениям; вперёд-назад, вверх-вниз, направо-налево;

- определение расположения предметов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчёта фиксируется на самом объекте;

- определение собственного положения в пространстве (точки стояния) относительно различных объектов, точка отсчёта при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;
- определение пространственной размещенности предметов относительно друг друга;
- определение пространственного расположения объектов при ориентировке на плоскости т.е. в двухмерном пространстве» [1, С. 250–251].

Существует много разных методов и игр, обучающих ориентировке в пространстве с помощью знаков, символов. Туризм является одной из методик по ориентировке в пространстве. В этой методике главная задача заключается в том, чтобы посредством обучения ребёнка различным упражнениям формировать и совершенствовать его умения и навыки пространственного восприятия окружающего мира, научить его легко определять своё местоположение (на схеме, карте), а также местонахождение одного предмета по отношению к другому.

Мышление ребёнка развивают посредством метода моделирования, разработанного Д.Б. Элькониным, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугиной, Н.Н. Поддьяковым, используя специальные схемы, модели, которые показывают те или иные свойства и связи какого-то объекта, в доступной для него форме.

С приходом инновационных технологий появилась увлекательная игра, в которой используют GPS-ориентиры, электронные карты, это геокэшинг.

Геокэшинг – это игра в команде, в ней есть и путешествие, и поиск местоположения заданных объектов, и поиск информации об объектах, и ответы на вопросы. С детьми старшего дошкольного возраста используются только элементы этой увлекательной игры и проводятся по методике образовательного геокэшинга. Идея игры состоит в поиске клада, точку нахождения клада нужно отметить на карте и далее, используя навигатор нужно найти клад. GPS-навигатор можно заменить картой, схемой, маршрутом. Игру можно проводить не только на дальних расстояниях, но и на прогулке, так же и в группе. Работа по развитию ориентировки в пространстве у детей проводится с постепенным усложнением заданий.

Таким образом, обучение ориентировке в пространстве при помощи знаков, символов и электронной информации значимо и имеет необходимость быть реализованным.

Литература

1. Арапова-Пискарева Н.А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М. : Мозаика – Синтез, 2009. – 112 с.
2. Щербакова Е.И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учебное пособие. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 392 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВРЕМЕНИ ПО ЧАСАМ

И.И. Таранкевич,
студентка 5 курса ПО ДО,
Анапасский филиал МПГУ
старший воспитатель
МБДОУ ДС № 29,
МО Темрюкский район
Irina.05.07.88@yandex.ru

Л.М. Берман,
канд. пед. наук, доцент,
Анапасский филиал МПГУ
lberman@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению методики обучения детей дошкольного возраста определению времени по часам.

Ключевые слова: время, организованность, циферблат, дошкольники.

Формирование чувства времени очень важно для ребенка, так как это создаст основу для дальнейшего умственного развития его личности, повлияет на воспитание таких качеств как организованность, целенаправленность, собранность, умение планировать свою деятельность. Несмотря на то, что сейчас очень популярны электронные цифровые часы, на которых высвечивается текущее время, необходимо научить ребенка определять время, используя стандартные часы. Глядя на циферблат, ребенок не только сможет определить, который час, но и получить ощущение времени. Многие дети механически реагируют на цифры, высвечивающиеся на электронных часах, но при этом чувство времени у них совсем не развивается.

Формирование у детей дошкольного возраста представлений о времени является одним из направлений познавательного развития детей. Поэтому перед педагогами встает проблема ознакомления детей с определением временем по часам посредством игровой деятельности. Имеющиеся в педагогической практике разработки (Л.С. Метлиной, Т.Д. Рихтерман, Е.И. Щербаковой и др.) ориентируются на опосредованное восприятие ребенком времени, через конкретизацию временных единиц и отношений в постоянно повторяющихся явлениях жизни и деятельности. При этом ведущим методом работы выступают беседы, сопровождаемые показом картинок или моделей.

Авторы методических пособий уделяют недостаточно внимания обучению детей старшего дошкольного возраста определению времени по часам в условиях дошкольной организации. Специально организованное обучение дает возможность формировать у дошкольников представление о времени. Прежде чем приступить к обучению определению времени по часам, педагог должен сформировать у детей общие представления о времени.

Согласно программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, формирование представлений о времени начинается в младшей группе (от 3 до 4 лет). В этом возрасте формируют представление о частях суток: утро – вечер, день – ночь [1].

В средней группе (от 4 до 5 лет) расширяются представления детей о временах суток, их последовательности. Объясняются значения слов вчера, сегодня, завтра. В возрасте от 5 до 6 лет (старшая группа) необходимо учить последовательно называть дни недели (какой день сегодня, какой был вчера, какой будет завтра). Даются представления о том, что утро, день, вечер, ночь составляют сутки. В этом возрасте развивают чувство времени – длительность временных интервалов (1, 3 минуты). В подготовительной к школе группе (от 6 до 7 лет) закрепляются представления детей о последовательности дней недели. Учить называть месяцы года. Развивать чувство временных интервалов (5, 10 минут).

Этапы работы по обучению детей старшего дошкольного возраста определения времени по часам [2]:

1. Обучение умению определять часы.
2. Обучение умению определять время, когда минутная стрелка показывает 5, 10, 15, 20 и 25 минут следующего часа.
3. Обучение умению определять половину часа.
4. Обучение умению определять время, когда минутная стрелка показывает, что до следующего часа остается 5, 10, 15, 20 и 25 минут.
5. Обучение ребенка умению определять время, когда минутная и часовая стрелки расположены в промежутках между двумя цифрами.

Обучение детей умению определять время по часам и ознакомление со строением часов осуществляется в процессе образовательной деятельности, которая должна быть организована в игровой форме, так как игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста.

Ориентирование во времени у детей 6–7 лет приобретает все более совершенные формы: дети должны при выполнении практических заданий укладываться в отведенное для этого время, планировать и рассчитывать свои действия по времени, ориентируясь по обычным и песочным часам. Знакомство детей с временными понятиями должно осуществляться в строгой последовательности, где знание одних интервалов времени, возможность их определения и измерения служили бы основанием для ознакомления со следующими.

Перспективный план дидактических игр для детей подготовительной группы по обучению определению времени по часам состоит из шести по-

следовательных разделов. Дидактические игры по формированию временных представлений у детей подготовительной группы проводились в течение года. С детьми, у которых был выявлен низкий уровень сформированности временных представлений, дидактические игры проводились с многократными повторениями.

Литература

1. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ». Научные редакторы Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М. А. Васильева. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. – 386 с.

2. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста: кн. для воспитателя дет. сада. – М. : Просвещение, 1991. – 47 с.

УДК 373.2

О РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА» В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.П.Чигинцева,
старший воспитатель,
педагог-психолог
МАДОУ д/с № 7
«Колокольчик» г-к Анапа

В.Ю. Москаленко,
педагог-психолог
МАДОУ д/с № 7
«Колокольчик» г-к Анапа
cadik7anapa@list.ru

Аннотация. В статье представлена разработанная в дошкольной организации программа «Когда вместе – ты не один», которая помогает преодолеть выявленные трудности в семьях «группы риска».

Ключевые слова: взаимодействие, программа сопровождения семьи, дошкольники.

Современная дошкольная образовательная организация обладает уникальной возможностью постоянного общения с семьей. И сегодня одним из главных направлений в работе с семьей является работа с семьями «группы риска» – нуждающиеся в особом внимании и поддержке со сто-

роны детского сада. Взаимодействие таких структур как администрация ДОУ и психологическая служба ДОУ дают хорошие результаты взаимодействия с ними.

Нами было проведено исследование семейных проблем. Анализ трудностей во взаимодействии членов семьи друг с другом выявил 6 % семей со стилем взаимодействия «Приспособление» и 6 % – со стилем «Избегание». Очевидно, что в данных семьях существуют и трудности во взаимодействии родителей и детей. Почти в 35 % семей из предыдущего опроса при взаимодействии с детьми выявлена агрессивность, в 50 % – доминирование. Таким образом, показана необходимость в разработке специальной программы по работе с семьями «группы риска».

Разработанная в МАДОУ д/с № 7 «Колокольчик» г-к Анапа Программа «Когда вместе – ты не один», помогает сопровождению семей группы «риска» (далее Программа). Программа помогает преодолеть различные трудности в семьях группы риска, способствует снижению детской агрессии, повышает положительный эмоциональный фон, улучшает навыки взаимодействия в малой группе, а также способствует предупреждению (ребенок, озлобленный на своих родителей и вымещает злобу на других) семейных проблем. В ней хорошо представлена профилактика по выявлению и предупреждению ситуаций риска. Программа включает в себя несколько блоков.

Одним из них является игровой блок. Ведь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игра. Игра развивает логическое мышление и воображение у детей. Помогает закрепить такие понятия как форма, цвет, размер. Развивает познавательные процессы, мыслительные операции. Формирует навыки общения, доброжелательного взаимодействия.

Следующий блок – сказкотерапия. Накопление отрицательных эмоций у детей из семей «группы риска» прорабатываются специалистом на сюжетах из знакомых сказок. Эмоции героев «переносятся» на детей, дают им возможность «исправить» самого главного героя, подсознательно не осознавая, что меняют самих себя. Пальчиковые краски прекрасно помогают «зафиксировать» эмоции на себе и с помощью зеркала можно «стереть» негативные, а нарисовать позитивные эмоции.

Уникальность данной разработки состоит в том, что детям задания можно выполнять как в индивидуальной, так и в групповой работе. Данная работа совмещает в себе несколько направлений развития. Охватывает очень важные области. Еще один огромный плюс этой работы состоит в том, что программа ведется в течение всего года. В Программе грамотно и сбалансировано разработан блок, связанный с работой с самими родителями из семей «группы риска» Подобран цикл занятий, лекций, консультаций, как групповых, так и индивидуальных.

Специалисты, работающие с семьями группы риска, информируют родителей о важности и возможных способах взаимодействия родителей и детей, рассказывают о развитии ребенка, дают педагогические советы по

воспитанию детей; консультируют по вопросам семейного законодательства, по вопросам межличностного взаимодействия в семье, информируют о существующих методах воспитания; разъясняют родителям способы создания условий, необходимых для нормального развития и воспитания ребенка в данной семье; защищают права ребенка в случае, когда приходится сталкиваться с полной деградацией личности матери или отца и, вытекающими из этого проблемами неустроенности быта, отсутствия внимания, человеческого отношения к ребенку.

Особым успехом при работе с родителями пользуются мини-тренинги. Родители открывают с помощью творчества свои маленькие тайны, все то, что они не могут рассказать всей группе. После каждого занятия желающие могут получить индивидуальную консультацию.

Таким образом, привлекая родителей ко всему, чем насыщена жизнь ребенка в детском саду, можно с успехом решать задачи педагогического просвещения и влиять на некоторые глубинные процессы сознания и эмоциональной сферы человека, руководящего развитием ребенка.

Ценность Программы состоит в том, что семьи группы риска получают необходимую помощь. Вместе со специалистами преодолевают трудности. Благодаря Программе обращают внимание на самое ценное, что у них есть – это их детки.

Литература

1. Ключева Н.В. Психолог и семья: диагностика, консультации, тренинг. – Ярославль : Академия развития, 2001. – 204 с.
2. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). – СПб. : Издательство «Речь», 2006. – 178 с.
3. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. Книга для педагогов и родителей. – М. : Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2004. – 328 с.

РАЗДЕЛ III

ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИЕЙ

Д.Д. Айвозьян,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
ayvozyan.darya.82@mail.ru

Е.А. Шумилова,
док. пед. наук, профессор,
Анапский филиал МПГУ
ppo.mpgu@mail.ru

Аннотация. В статье дана характеристика роли сформированности оптико-пространственных функций при развитии навыка письма. Описаны трудности, лежащие в основе оптической дисграфии, типы ошибок, в которых она проявляется на письме.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, оптико-пространственные функции, ошибки на письме, нарушение письменной речи.

По разным причинам происходит увеличение количества учеников с таким нарушением письма, как оптическая дисграфия. Письменная речь сложна по своей структуре и включает в себя целый ряд последовательных операций. Овладение ею подразумевает переход на более высокий уровень речевого развития. Как отмечает И.В. Садовникова, «в отличие от устной речи... письменная речь формируется только в условиях целенаправленного обучения» [3].

Равноправными составляющими письменной речи являются чтение и письмо. Эти речевые навыки при формировании одинаково имеют принцип неразрывного единства с другими видами речевой деятельности и схожи по своей психофизиологической структуре. Но как отмечено Л.С. Волковой, при всем родстве процессов, лежащих в основе устной речи, чтения и письма, не следует забывать и о своеобразии каждого [1].

Овладение письмом, как комплексным видом учебной деятельности – это длительный и сложный процесс для учащихся начальной школы. Воз-

возможность успешного освоения навыка письма подразумевает достаточный уровень сформированности устной речи. Как отмечает О.В. Правдина, устная речь формируется первой, а письменная – надстройкой над уже созревшей устной речью [2].

Но наряду с устной речью важными предпосылками для формирования навыка письма является функциональная состоятельность анализаторных систем мозга, вследствие взаимодействия которых осуществляется восприятие, соотнесение, перекодировка сенсорной информации из одного статуса в другой, например, фонему в зрительный образ, графему в моторный акт.

Таким образом, овладение способностью письменной реализации языка достижимо при условии сформированности как речевых функций и всех сторон устной речи, так и анализаторных систем, моторных и высших психических функций, слухо-оптико-моторных координаций, психологической готовности ребенка к овладению новым для него видом речевой деятельности. И нарушение любого из компонентов приводит к расстройству процесса письма – дисграфии.

Одним из видов дисграфии является оптическая дисграфия. Оптическая дисграфия, как нарушение письменной речи, является следствием неточности, не полноты зрительного восприятия и зрительной памяти, не способности к формированию адекватных зрительных образов предметов и объектов и их положению в пространстве, что затрудняет формирование устойчивого зрительного образа буквы, слова. Как и любой вид нарушения письменной речи, оптическая дисграфия проявляется в стойких, повторяющихся ошибках.

Филичева Т.Б. описывает ошибки письма при оптической дисграфии имеет место недоразвитие процессов зрительного гнозиса, анализа и синтеза, что приводит к трудностям распознавания графической информации, неточности пространственных представлений. В связи с этим наиболее часто при этом виде дисграфии встречаются ошибки, связанные с неправильным написанием или заменой рукописных букв, имеющих схожие оптико-пространственные и графические признаки (литеральная дисграфия). К таковым можно отнести ошибки в написании букв, включающих в себя одинаковые элементы в различном их пространственном расположении, либо букв, имеющих дополнительные отличающие их элементы, а также так называемое зеркальное письмо и нарушения при соединении букв. При литеральной дисграфии нарушается распознавание даже изолированных букв; при вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются замены и искажения букв оптического характера [4].

Бесконечный процесс написания и переписывания не способствует положительной динамике в преодолении оптической дисграфии. Эффективность коррекционной работы зависит от ее правильности, то есть от обоснованного выбора программно-методического комплекса, целесообразности используемых методик.

Коррекционная работа по преодолению оптической дисграфии ведется по следующим направлениям: развитие зрительного восприятия; увеличения объема зрительной памяти; формирование пространственных и временных представлений; развитие зрительного анализа, синтеза, овладение графической символизацией; дифференциация букв, имеющих оптическое и кинетическое сходство.

Предшествовать коррекционной работе должно логопедическое обследование, позволяющее наиболее полно проанализировать структуру дефекта и его проявления.

Литература

1. Волкова Л.С., Селиверстов В.И. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). В 2-х томах. – Т. 2. – М. : Владос, 1997.
2. Правдина О.В. Логопедия. – М. : Просвещение, 1973.
3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М. : Владос, 1997.
4. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. – М. : Эксмо, 2019.

УДК 376.37

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖЕТОННОЙ СИСТЕМЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ

Р.А. Бахматова,
педагог-психолог
МБДОУ детский сад № 12
«Солнышко»
Leobuka2@gmail.com

Е.В. Богомолва,
учитель-логопед
МБДОУ детский сад № 12
«Солнышко»
ekaterina.11.09@gmail.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросу использования жетонной системы поощрений в коррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Представлено обоснование рационального использования этого метода при коррекционной работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: жетонная система, позитивное подкрепление, поощрение, предпочтительное поведение.

Специалисты нашего детского сада в своей работе с воспитанниками с ОВЗ (чаще это дети с РАС, а также дети, имеющие интеллектуальные на-

рушения), используют метод позитивного подкрепления через «жетонную систему поощрений» (талонную систему).

Жетонная система – это инструмент управления поведением, основанный на оперантном обучении, в котором используется систематическое подкрепление целевого поведения. «Жетоны» выдаются в зависимости от выполнения желаемого поведения, затем их можно обменять на ранее выбранное поощрение.

Исторически сложилось так, что системы подкрепления поведения были широко распространены еще века назад. Ярким примером является валютная система, в которой товары и услуги обмениваются на условные жетоны, имеющие второстепенную ценность. Однако формально экспериментальная и теоретическая основа была заложена в 1890 году в экспериментах Торндайка с коробками-головоломками. За его исследованиями последовали работы Павлова, а позже в 1930-х Уотсона и Скиннера. Дальнейшая работа Скиннера в области бихевиоризма усовершенствовала теорию оперантного обусловливания, что теперь понимается как жетонная система вознаграждения [1].

Прежде всего, жетонная система удобна тем, что она универсальна, это позволяет применять ее во многих сферах: от навыков самообслуживания до формирования учебной мотивации.

Как работает жетонная система? Жетон – это напоминание ребенку о том, что скоро он получит поощрение. Он соединяет то, что ребенок делает сейчас с наградой позже.

Введение жетонной системы включает в себя следующие предлагаемые шаги, которые необходимо соблюдать педагогам:

1. Определение целевое поведение и правила. Целевое поведение должно быть наблюдаемым и измеримым, а критерии успешного выполнения задачи (например, сколько жетонов должно быть заработано, чтобы получить подкрепление) должны быть понятны ребенку.

2. Выбор жетонов. Жетоны должны быть осязаемыми символами, которые даются непосредственно ребенку как следствие проявления целевого поведения. Это могут быть картинки на липучках, монеты, магниты, кубики и т.д.

3. Подбор различных подкреплений. Ребенок должен быть обеспечен несколькими возможными вариантами поощрения. Подкреплениями обычно становятся еда, предпочтительные действия, предметы, а также события.

4. Создание процедуры для получения жетонов и их обмена на подкрепление. Ребенок должен понимать за что именно он получает жетон, а также за что его теряет.

5. Установление соотношений обмена. Предполагается, что сначала это соотношение будет небольшим (один-два жетона), чтобы обеспечить для ребенка более частый доступ к подкреплению. Затем коэффициент обмена может быть скорректирован для поддержания вовлеченности ребенка в программу обучения.

6. Каждый раз, когда ребенок получает жетон, педагогу нужно хватить его, проявлять радость и энтузиазм.

7. Постепенно материальные поощрения и жетоны необходимо заменять на социальную похвалу за демонстрируемое целевое поведение.

8. По мере того, как ребенок становится более мотивированным социальными подкреплениями, использование жетонов постепенно уменьшается.

Целевое поведение может быть любым. Например, выполнение академических заданий, приветствие с педагогом утром или приятная игра со сверстниками.

Какое будет целевое поведение, зависит от каждого воспитанника в отдельности. Некоторые жетоны будут использоваться для увеличения желания выполнять академические задания, в то время как другие – для уменьшения нежелательного поведения, степени агрессии, которую ребенок проявляет, в таком случае он получает жетоны за отказ от агрессивного, нежелательного поведения.

Таким образом, жетонная система поощрений:

1. Дает детям возможность «владеть» своим поведением.
2. Учит, как важно откладывать удовлетворение.
3. Позволяет детям нести ответственность за свое поведение.
4. Это проверенная эффективная стратегия, которую мы можем предложить родителям.

Из чего следует, что правильно разработанная жетонная система дает нам возможность формировать поведение и привычки наших воспитанников в рамках позитивной, разумной, ответственной и последовательной структуры.

Литература

1. Скиннер Б.Ф., Роджерс К.Р. Вопросы о контроле поведения человека, – СПб., 1956.

УДК 376.37

ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМЫ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ

О.А. Васильева,

старший преподаватель,

Анапский филиал МПГУ,

учитель-дефектолог

МБДОУ д/с № 14 «Тополек»

Аннотация. Статья содержит анализ запросов, с которыми чаще всего обращаются родители в консультационный центр. В статье раскрываются

ся способы воздействия на развитие ребенка через консультирование родителей в условиях детского сада, имеющего в своей структуре консультационный центр.

Ключевые слова: консультационный центр, родители, дети раннего возраста, развитие ребенка, эффективные подходы взаимодействия.

Раннее детство – уникальное и неповторимое время в жизни каждого ребенка, а в дальнейшем и каждого взрослого человека. С одной стороны, это период, который практически не остается в нашей памяти. Во взрослом возрасте большинство людей с трудом может вспомнить хоть какие-то события того периода. Но с другой стороны, именно в раннем возрасте закладываются многие базовые качества, оказывающие влияние на становление личности человека в целом. Раннее детство – время, которое может отражаться на всей жизни человека или радостным, или коварным образом.

Без преувеличения можно сказать, что в этом бессознательном возрасте закладывается будущее поведение взрослого человека на основе усвоенного эталона поведения родителей. Безответственное, порой неадекватное родительское поведение приводит к формированию у ребенка проблемы, которая растет вместе с ним, если вовремя не помочь родителям выстроить полноценные детско-родительские отношения.

Помогая через консультирование родителям стать сознательными, мудрыми и зрелыми, мы помогаем малышу расти успешным и психологически здоровым человеком.

Получается, что целью консультирования мы видим переориентацию родительского поведения и обучение их умению создавать условия для организации успешной семейной среды.

Практически всегда рождения малыша ожидает с благоговением и счастьем вся семья. С его появлением жизнь взрослых наполняется новыми смыслами и окрашивается в новые яркие цвета. С этим крохой родители связывают самые смелые и радостные ожидания, часто свои нереализованные планы.

Но наша повседневная жизнь наполнена рутиной, банальными заботами, связанными прежде всего со здоровьем, развитием и поведением малыша. В этот момент жизнь семьи замыкается на ребенке, он становится центром внимания, причем как позитивного, так и негативного характера. И конечно, в моменты появления трудностей, меняется и поведение родителей. Казалось бы, естественное желание сделать как можно лучше для ребенка не может навредить взаимоотношениям в семье. Но часто это благое желание трансформируется в неосознанное давление на малыша и других близких взрослых, отсюда возникают неверные представления о возможностях ребенка и методах его воспитания. И чем глубже уходит проблема, тем больше трудностей возникает в семье. Вовремя оказанная кон-

консультация профессионалов может изменить не только отношения внутри семьи, но, и самое главное, придать целенаправленный характер воспитательным и коррекционным воздействиям, влияя тем самым на детство ребенка в целом.

Мало кто из родителей готов признать, что совершает ошибки. То, что они пришли на консультацию – уже ответственный шаг. Но как часто они ждут от специалиста волшебного рецепта, который, по их мнению, поможет решить проблемы малыша. И ребенок станет милым и послушным, не доставляющим хлопот. Но даже самые послушные хоть иногда, да нарушают родительский покой. А ведь многие причины непослушания кроются в том, что дети перенимают образцы поведения своих родителей. На консультации родители искренне не понимают, почему предлагают поработать с ними, а не рекомендуют специалиста, к которому они поведут ребенка со словами: «Сделайте что-нибудь!». А ведь все просто, ребенок – зеркало родителей и их поведения, он отражает все то, что взрослые видеть в себе не хотят.

С какими же вопросами чаще всего приходят родители, воспитывающие детей раннего возраста? Прежде всего, несоответствие возможностей ребенка ожиданиям родителей: «Все дети в его возрасте уже разговаривают и даже стишки рассказывают, а наш нет». Для себя же мы слышим запрос: «Научите меня, как преодолеть трудности в развитии малыша». Второй не менее редкий вопрос: «Не знаю, что мне делать с его поведением. Я совсем не могу с ним справиться (он дерется, истерит, кусается и т.д.)». Для нас это: «Помогите наладить детско-родительские отношения и избавиться от чувства вины».

Анализируя эти и подобные часто повторяющиеся запросы родителей, становится понятно, что невозможно обойти тему ранних детско-родительских отношений, если мы хотим помочь родителям в формировании благоприятной семейной среды.

Слепович Е.С. в своих научных трудах описывает четыре основные позиции по отношению к ребенку и его трудностям в развитии. Все эти позиции основаны на принятии или непринятии самого ребенка и его проблемы:

- 1) семья принимает ребенка таким, какой он есть, осознает и принимает проблему;
- 2) семья принимает ребенка, но отрицает проблему, связанную с его развитием;
- 3) семья принимает проблему ребенка, но культивирует его индивидуальные особенности;
- 4) семья не может принять ни самого ребенка, ни его особенностей [2].

Конечно, работая с родителями в режиме консультирования, мы стремимся к формированию именно первой позиции. И здесь очень важно обратить наше внимание на личность родителя, на те характеристики, ко-

торые будут негативно влиять на ребенка и способствовать развитию дезадаптации.

Семаго М.М. выделяет три неблагоприятных компонента личности родителя:

1. Эмоциональный компонент. Когда мы наблюдаем отвержение ребенка. Стоит обратить внимание и на открытое отвержение, и на скрытое. Глубоким может быть отвержение в случае непринятия ребенка как факта его существования. Или оно может быть вызвано различными страхами и проблемами самого родителя, переносимыми на ребенка. А также непринятие несоответствия ребенка тому идеальному образу, который создан родителем.

2. Когнитивный компонент. В этом случае мы наблюдаем отсутствие знаний о закономерностях развития ребенка раннего возраста, понимания его способностей и особенностей. Отсюда, как следствие, неадекватность ожиданий.

3. Поведенческий компонент. Необходимо обратить внимание на гипо/гиперопеку, неадекватность наказаний, отсутствие объяснения смысла предъявляемых требований, отсутствие поддержки и помощи, когда это нужно ребенку [1].

Наличие и отсутствие этих компонентов у родителя по отношению к ребенку является предметом диагностики и дальнейшего консультирования родителя. Родительское принятие ребенка таким, какой он есть со всеми особенностями и проблемами – это основополагающее чувство, необходимое для полноценного развития ребенка.

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных подходов во взаимодействии родителей и специалистов – консультантов будет подход, разработанный специалистами европейских центров раннего вмешательства. Данный подход на сегодняшний день успешно используется ведущими специалистами Санкт-Петербургского Института Раннего вмешательства. Но, учитывая особенности и регламент нашей консультативной деятельности, прежде всего тот момент, что мы не взаимодействуем напрямую с ребенком, данный подход был адаптирован нами, и разработана собственная модель взаимодействия специалистов и родителей.

Главной особенностью нашего подхода является возможность для родителя консультироваться у разных специалистов (психолог, логопед, дефектолог, инструктор по физическому развитию, педагог дошкольного образования) по одному и тому же вопросу. Специалисты Центра и родители в этой модели находятся в едином организованном пространстве, где происходит обмен знаниями. Ребенок находится в единой зоне с близкими взрослыми, но в иной плоскости от специалистов. Таким образом воздействие на развитие ребенка осуществляется через родителей, что является естественной ситуацией для ребенка раннего возраста. Расширяя и углубляя свои знания в вопросах развития и воспитания ребенка, близкие взрослые приближаются к субъектной родительской позиции. Родители начи-

нают понимать особенности развития ребенка, умеют определять задачи для развития своего ребенка и сотрудничать с ним, подбирать адекватные уровню развития ребёнка развивающие и обучающие игры, могут самостоятельно ориентироваться в методической литературе, понимать и принимать эмоции, чувства и состояния ребёнка и с их учетом выстраивать свое поведение и взаимодействие с малышом. Все это и является основной задачей нашей консультационной деятельности.

Литература

1. Семаго М.М. Консультирование семьи «проблемного» ребенка (психокоррекционные аспекты психолога-консультанта) // Семейная психология и семейная терапия. – 1998. – № 1.

2. Слепович Е.С. Четыре родительские позиции в адрес ребенка, имеющего отклонения в развитии. Психология и дети: рефлексия по поводу защиты прав ребенка. Материалы международной научно-практической конференции. – Минск : БГПУ, 1999.

УКД 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА И ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

А.Ф. Гончарова,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
a.goncharova2611@yandex.ru

Е.А. Шумилова,
докт. пед. наук, профессор,
Анапский филиал МПГУ
ppo.mpgu@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящается проблеме нарушения письма у младших школьников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: психическая деятельность, неполноценная речевая деятельность, устойчивое внимание, мотивация.

Задержка психического развития – временное отставание развития психики или ее отдельных функций. Она является одной из наиболее частых форм нарушений психического онтогенеза. Речевые нарушения при задержке психического развития обусловлены в первую очередь недостаточностью межанализаторного взаимодействия, а не локальным поражени-

ем речевого анализатора. Задержка психического развития связана с остаточными состояниями после перенесенных во внутриутробном развитии, или во время родов, или раннем детстве слабовыраженных органических повреждений центральной нервной системы, а также генетически обусловленной недостаточностью головного мозга и социальными проблемами. В результате к началу обучения в школе у таких детей оказывается несформированной готовность к школьному обучению, причем не только психологическая, но и физическая, физиологическая.

Дети с ЗПР оказываются не готовыми к школьному обучению по многим параметрам. Трудности в обучении, связанные с неподготовленностью детей, усугубляются ослабленным функциональным состоянием их центральной нервной системы, ведущим к низкой работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости. Все эти особенности детей приводят к тому, что оказываемая им в общеобразовательной школе индивидуальная помощь в большинстве случаев не ведет к преодолению отставания в развитии. Из-за накапливающихся пробелов в знаниях дети все в меньшей мере усваивают новый материал и фактически выпадают из учебного процесса.

У младших школьников с задержкой психического развития более позднее развитие фразовой речи, дети не могут выразить причинно-следственные, временные и другие отношения. Имеются затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений, словарный запас отмечается бедностью: дети недостаточно понимают и неточно употребляют близкие по значению слова [1].

Нарушение или задержка в развитии фонематического восприятия, лексико-грамматических сторон, звукопроизношения на разных этапах развития является одной из основных причин дисграфии.

У детей с ЗПР наблюдаются следующие виды дисграфии:

1) дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза; это вид дисграфии является самым распространённым; нарушения письма связаны с несформированностью процессов звукового анализа и синтеза, нарушением анализа предложений на слова, анализа текста на составляющие его предложения;

2) дисграфия, связанная с нарушением фонематического распознавания (акустическая и артикуляторно – акустическая); в основе этого вида дисграфии лежит несформированность дифференциации фонем, у детей с задержкой психического развития, чаще всего затруднена дифференциация свистящих и шипящих, звонких и глухих, твердых и мягких согласных;

3) оптическая дисграфия; в основе этого вида дисграфии лежит нарушение зрительно-пространственного анализа графических образов букв, определения их сходства и различия.

Таким образом, у детей с ЗПР нарушается автоматизация отдельных звеньев процесса письма и их интеграция, при организации письменной речи. В процессе письма отмечаются и нарушения моторного акта письма,

нарушение каллиграфии. Дети часто соскальзывают со строки. Отмечается непропорциональность величины букв, неравномерное соотношение элементов буквы, страдает плавность, ритмичность письма.

Имеет значение и наследственный фактор, когда ребенку передается несформированность мозговых структур, их качественная незрелость. В этом случае в результате затруднения коркового контроля при овладении письменной речью ребенок может испытывать примерно те же трудности, что и родители в школе.

Причиной дисграфии может явиться и расстройство в системах, обеспечивающих пространственное и временное восприятие. Проявлением нарушений письма являются специфические ошибки.

Специфические ошибки – это многочисленные, стойкие, повторяющиеся ошибки, которые сохраняются длительное время. Для выявления характера специфических ошибок на письме у детей с ЗПР необходимо длительное наблюдение. Коррекционная работа с детьми с ЗПР, в частности работа по исправлению нарушений письменной речи, очень важна и необходима. Она создает предпосылки для дальнейшего развития ребенка. Без целенаправленного педагогического воздействия ребенок с ЗПР часто оказывается не способен к усвоению минимума школьной программы.

В развитии и обучении ребенка, возможно, добиться более высоких результатов в тех случаях, когда эта работа проводится в специальных, особо благоприятных условиях. В настоящее время коррекцию временной задержки психического развития ребенка проводят в специальных (коррекционных) классах VII вида массовых школ или в обычных классах.

Психолого-педагогическая коррекция на протяжении всего ее срока должна быть систематической, комплексной, индивидуализированной. Важным моментом в организации системы коррекционно-развивающего обучения является динамическое наблюдение за продвижением каждого ребенка. Коррекция индивидуальных недостатков развития осуществляется на индивидуально-групповых занятиях, специально выделенных для этой цели. Проверка и оценка учебной работы учащихся классов коррекционно-развивающего обучения проводятся в соответствии с требованиями, указанными в вариативных программах для логопедических занятий.

Следовательно, в условиях специально организованного обучения дети с ЗПР способны дать значительную динамику в развитии и усвоить многие знания и навыки. При успешной коррекции и развитии познавательной сферы дети могут быть переведены в обычные классы с традиционной системой обучения.

Литература

1. Годовникова Л.В. Интегрированное обучение в массовой школе: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2016.

**СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК МЕТОД
В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)**

О.А. Еремина,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
olga198205@mail.ru

Л.М. Берман,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
ppo.mpgu@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается актуальность его использования в коррекционно-педагогической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня метод сенсорной интеграции.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, общее недоразвитие речи, коррекционно-педагогическая работа, младший дошкольный возраст.

Значение сенсорных систем для умственного развития человека известно давно. Однако честь создания целостной теории сенсорной интеграции как условия нормального развития психики и возможности ее применения в коррекционной работе как со взрослыми, так и с детьми принадлежит Энн Джейн Ирис. Работая с пациентами с неврологическими расстройствами, она пришла к выводу, что большое значение в стойкости дефекта и низкой эффективности его преодоления имеет не столько нарушение единой сенсорной системы, сколько нарушение сложной, интегративной работы этих систем [1].

Сенсорная интеграция необходима для овладения сенсомоторными навыками, такими как движение, речь, игра, и закладывает основу для более сложной интеграции, необходимой для овладения чтением, письмом и адекватным поведением. Системное нарушение речи является проявлением нарушенной сенсорной обработки и интеграции поступающей информации.

Третий уровень общего недоразвития речи характеризуется наличием у ребенка расширенной фразовой речи, содержащей элементы лексико-грамматической и фонетико-фонематической недоразвитости. С учётом особенностей детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня необходимо развивать их интерес к обучению через

сенсорные стимулы, организовать и собрать внимание детей так, чтобы им хотелось что-то делать, чтобы осуществлялось самопознание и возникло ощущение самовыражения. С позиции теории сенсорной интеграции для становления рече-языковых механизмов необходимы: слуховые, вестибулярные, проприорецептивные, тактильные, зрительные, обонятельные, вкусовые ощущения, а также перцептивный образ тела и координация его сторон [2].

Огромная роль в становлении речи отводится развитию вестибулярной системы, все ощущения обрабатываются с учетом ее сообщений, активность вестибулярного аппарата задает рамки всему остальному нашему опыту и «настраивает» нервную систему на эффективную работу [1].

Сенсорная интеграция в коррекционно-педагогической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня может проявляться в играх с использованием фруктового пюре, соков, фруктов и овощей, которые выдаются детям на завтрак, полдник и во время обеда в детском саду. Фрукты (яблоки, бананы, апельсины, груши) и овощи (помидоры, огурцы) нарезаются ломтиками и выкладываются на тарелки перед каждым ребёнком. Дети вытягивают губы и пьют сок, улыбаются; берут в рот фрукты губами, выполняя упражнение «Трубочка»; вытягивают язык и облизывают фрукты, поднимая язык облизывают губы; перекачивают кусочки фруктов и овощей во рту, тем самым, выполняя артикуляционные упражнения; учатся дифференцировать носо-ротовое дыхание, ощущая ароматы предложенных фруктов и овощей. Одновременно с такими занятиями закрепляются понятия вкуса, размера, цвета и формы фруктов и овощей, ощущения вкуса и запаха, активизируется словарь, совершенствуются грамматические категории, автоматизируются звуки, развивается фонематический слух, формируется диалогическая сторона речи, которая является основой коммуникации. Одновременно, использование данной технологии способствует формированию представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, совершенствованию процессов аналитико-синтетической деятельности мышления, развитию предпосылок развития мышления: внимания, восприятия, всех видов памяти.

Также в рамках сенсорной интеграции как метода коррекционно-педагогической работы с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III степени возможно использование игр с использованием зеркала – «Кто там?», «Парикмахер». Дети смотрят в зеркало на свои лица и суставы, делают прически, завязывают бантики, заплетают косы. Для развития речевого воздушного потока используются игры с водными бассейнами, в которых возникают волны, плавают корабли, появляются пенные длинные волны и салюты из мыльных пузырей. Во время таких игр дети получают удовольствие от своих действий, получают удовольствие от того, что слышали, видели, чувствовали, пробовали, нюхали, чувствовали. Все это положительно влияет на их развитие в целом и способствует развитию положительной мотивации к совместной и вербальной деятельности.

Таким образом, по мнению многих исследователей и педагогов-практиков, сегодня очень перспективно применение сенсорной интеграции в коррекционно-педагогической работе с младшими дошкольниками с III уровнем общего речевого развития. В настоящее время метод сенсорной интеграции активно развивается в отечественной логопедической практике. Многие из них отмечают эффективность интеграции сенсорных воздействий в работе с детьми с общим недоразвитием речи и активно развивают это направление в своей работе.

Литература

1. Айрис Э.Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М., 2013. – С. 65.
2. Шабаршина О.А. Использование метода сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. – URL : <https://nsportal.ru/detskii-sad/korreksionnaya-pedagogika/2015/10/15/statyaispolzovanie-metoda-sensornoj-integratsii-v> (дата обращения: 07.10.2015).

УДК 376.37

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА СРЕДСТВАМИ ЛОГОРИТМИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В.В. Карих,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
vikakarikh@yandex.ru

С.Б. Селезнёв,
докт. мед. наук, профессор,
Анапский филиал МПГУ
ppo.mpgu@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей развития фонематического слуха у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня в условиях дошкольного образовательного учреждения, а также влиянию занятий логопедической ритмики на развитие фонематического слуха у детей старшей подготовительной группы.

Ключевые слова: речевая патология, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, фонематический слух, оздоровительно-коррекционный потенциал, логопедическая ритмика.

Статистические данные констатируют, что у 30 % детей, поступающих в начальную школу, сохраняются проявления общего недоразвития речи, которые ведут к трудностям обучения и их социальной адаптации [2].

Поэтому разработка форм и методов логопедической коррекции, включая средства логопедической ритмики, в условиях дошкольного образовательного учреждения для формирования фонематического слуха у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня являются очень востребованными направлениями современной логопедии.

Психологи и физиологи считают, что речь – одна из наиболее важных высших психических функций человека. Впервые понятия «фонема» ввел Л.С. Выготский, который в своих работах показал, что единицей развития детской речи является именно фонема.

При логопедическом обследовании дошкольников нередко выявляются дети старшего дошкольного возраста (5–6 лет), которые имеют ярко выраженное фонематическое недоразвитие при сохранном произношении и относительно правильном лексико-грамматическом строе речи. Такой речевой дефект обычно не виден, и, следовательно, не беспокоит родителей детей старшего дошкольного возраста и педагогов дошкольного образовательного учреждения, поэтому детям не оказывают своевременно логопедической помощи, что приводит в дальнейшем к школьной неуспеваемости, т.е., к стойким нарушениям чтения и письма.

Основой коррекции нарушения фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня является своевременная диагностика и коррекционная, развивающая работа с учётом индивидуальных возможностей каждого ребёнка, его компенсаторных возможностей. Важнейшей является работа по развитию фонематического восприятия средствами логоритмики.

Логоритмическая ритмика (логоритмика) – это методика комплексная, которая состоит из средств логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Из трудов ведущих ученых, специалистов в области специальной педагогики, таких как Г.А. Волкова, В.А. Гринер, Е.А. Медведева, Н.А. Рычкова, Ю.А. Флоренская, Г.Р. Шашкина, известно, что логопедическая ритмика обладает высоким потенциалом оздоровления и коррекции, а также множественными сенсорными возможностями воздействия, которые необходимы для успешного обучения и воспитания детей с речевой патологией.

Перед специалистами дошкольного образовательного учреждения, работающими с детьми, у которых нарушено звуковое произношение, стоит задача разработки и поиска наиболее эффективных путей формирования фонематического слуха, а также произносительных возможностей, т.е. правильного произношения [1].

Фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения. При планомерной коррекционно-логопедической работе по его развитию средствами логоритмики, дети намного лучше воспринимают и различают: звуки, окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы и т.п.

Формирование фонематического слуха средствами логоритмики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня в условиях дошкольного образовательного учреждения, реализуется на основе адаптированной образовательной программы дошкольного образования с учетом особенностей психофизиологического развития, индивидуальных возможностей и направлено на коррекцию нарушений развития и социальной адаптации наиболее «проблемных» воспитанников с ОВЗ (для детей со сложным дефектом развития, с аутизмом, с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени, с тяжелыми нарушениями речи). Необходимые условия психолого-педагогического воздействия: благоприятная психологическая атмосфера, целенаправленное привлечение внимания детей и стимулирование у них интереса к выполнению упражнений, педагогически правильно организованное общение с детьми, доброжелательное, внимательное отношение к каждому ребенку.

Логоритмические занятия включают в себя здоровьесберегающие технологии, которые положительно влияют на весь организм ребенка и способствуют максимально эффективному повышению уровня звукопроизношения, овладению структурой слова, расширению словарного запаса детей старшего дошкольного возраста. Формирование фонематического слуха намного облегчается за счет подключения сопровождающих ритмичных движений, которые благотворно влияют как на состояние речевой моторики, так и на развитие слуховых функций. Логоритмические занятия способствуют развитию интеллектуальных и творческих способностей, формированию осознания собственных эмоций, развитию эмпатии и собственно всей речевой функциональной системы старших дошкольников. Очень важна логопедическая ритмика для детей с речевым негативизмом, так как эти занятия, проводимые, как правило, в игровой манере, создают положительный эмоциональный настрой для развития речи, мотивируют к выполнению логопедических и специальных логоритмических упражнений и т.д. [3].

Таким образом, логопедическая ритмика полезна всем детям, особенно старшим дошкольникам, имеющим проблемы формирования фонематического слуха, становления речевой функции, в том числе, задержки речевого развития, нарушения звукопроизношения, заикание и др. В результате использования логоритмики к концу учебного года у большинства детей старшего дошкольного возраста прослеживается положительная динамика формирования фонематического слуха, и в целом, всего речевого развития.

Литература

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М. : ВЛАДОС, 2018. – 204 с.
2. Нищева Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 207 с.
3. Шкатула М.Ф. Развитие фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с ФФН на занятиях логопедической ритмики // Молодой ученый. – 2017. – № 18 (152). – С. 352–354. – URL: <https://moluch.ru/archive/152/43161/> (дата обращения: 15.10.2020).

УДК 37

ЭРГОСТИМУЛЯЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОЦЕССА АБИЛИТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ОВЗ

Ю.В. Крупина,

инструктор по физической культуре
МБДОУ детский сад № 16 «Пчелка»
uoyarskikh@yandex.ru

Е.В. Хайбрахманова,

старший воспитатель
МБДОУ детский сад № 16 «Пчелка»
man_lena89@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению технологии абилитации/реабилитации детей дошкольного возраста имеющих ОВЗ эргостимуляции. Представлены некоторые виды тренажеров, рекомендуемые для работы с использованием эргостимуляции.

Ключевые слова: эргостимуляция, балансировочные тренажеры, балансировочная платформа, игольчатые массажные тренажеры.

Огромная роль в комплексной помощи детям с ОВЗ и инвалидам отводится физической культуре и специалистам, реализующим данное направление в работе с ними и семьей.

Перед физическим воспитанием детей с ОВЗ стоят те же задачи, что перед физическим воспитанием здоровых детей. Однако специфические особенности психомоторного развития при различных отклонениях в развитии требуют применения специальных технологий физического воспитания. И мы в своей деятельности стараемся находить и использовать спе-

циальные эффективные технологии. Одной из таких технологий является эргостимуляция. Особенностью данной технологии является приоритетное использование физической культуры как формы двигательной деятельности, которая позволяет наилучшим образом сформировать у ребёнка с ОВЗ жизненно важные двигательные умения и навыки, обеспечить нормальное функционирование систем организма, активизировать его умственные способности.

Эргостимуляция – технология в абилитации и реабилитации, где занимаются развитием, восстановлением и поддержанием функциональных возможностей ребёнка, которые ему необходимы для выполнения значимых для него действий. Эргостимуляция означает усиление, активизацию деятельности отдельного органа, системы или организма в целом с помощью различных средств, через физическую активность и деятельность самого ребёнка. Цель эргостимуляции – сформировать или вернуть ребенку способность управлять своим телом и помочь ему достичь максимальной самостоятельности и независимости в быту. Эргостимуляция объединяет в себе знания по нескольким направлениям – психологии, педагогике, социологии, биомеханике и физической терапии.

Методы эргостимуляции применяются в реабилитации/абилитации детей, страдающих детским церебральным параличом, с заболеваниями и травмами опорно-двигательного аппарата, ортопедической патологией, нарушениями физического, психического и интеллектуального развития; мозговыми дисфункциями, неврозами, состояниями после инсульта и черепно-мозговых травм. При помощи эргостимуляции улучшаются не только двигательные, но и когнитивные, сенсорные и эмоциональные возможности.

Противопоказаний для движения нет. Двигаться можно и нужно любому ребенку. Например, развивать мелкую моторику, делать пассивную гимнастику можно даже при тяжелых состояниях. Для каждого конкретного ребёнка, в соответствии с его состоянием разрабатывается план занятий.

Всегда можно достичь каких-то результатов. Для ребенка это будут новые эмоции, радость от своих достижений. Задачами специалиста являются:

- Подобрать нагрузку и упражнения в зависимости от возраста, состояния здоровья, состояния конечностей, организма в целом и многих других факторов.
- Создать положительный эмоциональный фон на занятии. Если ребенок занимается с удовольствием, то и результат обязательно будет.
- Осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку и к каждой семье.
- Обязательно информировать родителей о том, «что? почему? и зачем?» использует специалист.

Педагог, с которым занимается ребенок, всегда работает совместно с родителями. Родители могут сами присутствовать на занятиях и получать

рекомендации, как во время занятий, так и на консультациях. Родителям советуют, как им вести себя дома, как работать дальше с ребенком, чтобы закреплять полученные навыки.

На занятиях с использованием эргостимуляции применяются упражнения без тренажеров и с тренажерами. Тренажерные устройства позволяют корректировать технику выполнения упражнения, менять характер усилия, учитывать реакцию организма на получаемую нагрузку, выполнять целостное движение, как самим ребенком, так и с помощью специалиста.

В большинстве дошкольных учреждений есть балансировочные тренажеры. К ним можно отнести массажные игольчатые полусферы, балансировочные подушки, балансировочные доски. Балансировочные тренажеры:

- развивают чувство равновесия и улучшают осанку, развивают гибкость, укрепляют опорно-двигательный аппарат с минимальной нагрузкой на суставы. Такие тренировки включают в работу большое количество мышц, что способствует формированию их силы;

- благодаря рельефной поверхности улучшается циркуляция крови в тканях, что положительно влияет на общее самочувствие;

- в результате балансирования укрепляются мышцы и связки стопы, что крайне важно для профилактики плоскостопия, в период восстановления после травм, при реабилитации детей с ОВЗ;

- тренировки на неустойчивом тренажере воздействуют на проприоцептивные рецепторы в глубине мышц, которые сообщают головному мозгу информацию о положении тела в пространстве, что способствует развитию хорошей реакции и улучшению координации в повседневной жизни, тренировке вестибулярного аппарата.

Кроме того, на стопах расположено более 60 активных зон и точек. Используемые массажные игольчатые полусферы и подушки воздействуют на рефлекторные точки стопы, обеспечивают массажный эффект для стоп, стимулируя и балансируя общее состояние внутренних органов и организма в целом. Улучшают кровообращение в области стоп. Снимают усталость, психоэмоциональное возбуждение.

Упражнения на подушке и доске позволяют задействовать в тренировке все группы мышц. Значимо то, что появляется возможность концентрации на самых мелких, незадействованных мышцах-стабилизаторах. Упражнения на балансирах позволяют наладить взаимодействие мышц стабилизаторов и двигательных мышц.

Упражнения на балансировочной платформе направлены на улучшение интеграции между тактильной, проприоцептивной и вестибулярной сенсорными системами.

В данных упражнениях ребёнок должен стараться сидеть и стоять прямо, удерживая положение тела. Тренировка затрагивает проприоцептивные рецепторы, расположенные в мышцах, сухожилиях и связках. На опоре ребёнок пытается удержать вертикальное положение и сохранить

осанку. Подключение дополнительных движений с мешочками и мячиками позволяет снять сознательное слежение за постановкой тела, а, следовательно, вывести удержание тела в вертикальном положении на уровень бессознательного, автоматизированного действия. Перебрасывание мешочков способствует совершенствованию зрительно-моторной координации, развитию моторной ловкости, точности. Кроме этого идёт развитие речи и расширение словарного запаса. Совершенствуется устойчивость и переключаемость внимания. Сенсомоторное развитие, моторная ловкость и распределение внимания.

Использование в качестве тренажеров массажных игольчатых полусфер и балансировочных подушек. Перед тем как встать на балансировочную подушку необходимо учить детей делать укороченную стопу для усиления потока нервных импульсов от подошвы к суставам стоп. Изначально упражнения на балансировочной подушке выполняются с опорой, при освоении данного действия, ребёнок может выполнять упражнения и без дополнительной опоры.

Использование в работе с детьми ОВЗ данной технологии на базе МБДОУ детский сад № 16 «Пчелка», повысилась качественная результативность реабилитации и физической активности воспитанников, имеющих трудности в выполнении значимых для них действий.

УДК 376

**РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ
КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ КОРРЕКЦИИ
НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Л.А. Кузьмина,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
kuzmina96@mail.ru

Е.А. Шумилова,
докт. пед. наук, профессор,
Анапский филиал МПГУ
ppo.mpgu@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящается проблеме нарушения письма у младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: психическая деятельность, неполноценная речевая деятельность, устойчивое внимание, мотивация.

Сформированность психических процессов в соответствии с возрастным этапом развития ребёнка, их полноценное взаимодействие и регуляция необходимы для овладения школьными навыками, в том числе и навыком письма. Нарушение или недоразвитие сенсомоторной стороны речи, навыков языкового анализа, грамматического строя речи, словообразовательных процессов, понимания логико-грамматических отношений и связной речи может привести к нарушениям формирования навыков письменной речи, особенно у детей с общим недоразвитием речи.

Неполноценная речевая деятельность сильно влияет на формирование сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. У детей с ОНР наблюдается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности её распределения. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети с ОНР отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [1].

К недостаткам письма у детей с ОНР относятся: замедленность процесса письма, неточность (пропуски, искажения) написания букв, безграмотность (нарушение правил орфографии), неразборчивость (неточность написания букв).

Психологическая основа формирования письма – построение обучения с учётом трёх блоков деятельности: мотивационного, операционного и контрольного, в каждом из которых особую роль играет внимание.

Для изучения особенностей внимания у детей младшего школьного возраста с ОНР используются следующие методики: корректурная проба, методики «Расстановка чисел», «Запомни и расставь» и др., направленные на исследование устойчивости, продуктивности, распределения, переключения, концентрации.

Основные направления коррекционно-логопедической работы по развитию внимания у младших школьников с нарушением письма:

- развитие способности длительно удерживать интенсивное внимание на одном и том же объекте или на одной и той же задаче;
- быстро переключать внимание с одного объекта на другой;
- подчинять своё внимание сознательно поставленной цели и требованиям деятельности;
- подмечать в предметах и явлениях малозаметные, но существенные особенности.

Для развития внимания используются ряд методов: контроль деятельности (пошаговый, предваряющий, текущий и результативный), формирование мотивов деятельности, смена различных её видов.

Для эффективного развития устойчивости и концентрации внимания выполняются задания:

- игра: «Будь внимательным»: учащиеся выполняют команды логопеда (поднять правую руку, наклонить голову вправо, подпрыгнуть и

т.д.). Однако, есть одно ограничение: если учитель добавит к инструкции слово «пожалуйста», дети не должны ничего делать. Задание выполняется с открытыми и закрытыми глазами;

– запомнить и воспроизвести последовательность движений. Задание выполняется как с открытыми, так и с закрытыми глазами. Усложняя упражнения. Логопед предлагает учащимся прослушать и воспроизвести последовательность движений, но с одним ограничением: не выполнять те команды, к которым логопед добавит слово «пожалуйста».

Работа над развитием произвольного внимания проводится в процессе учебной деятельности в тесной связи с развитием речи и других психических функций.

Литература

1. Филичева Т.Б. Основы логопедии. – URL : <https://studfiles.net/preview/4171099/>

УДК 376.37

ЗАДАЧИ И МЕХАНИЗМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА

О.Ф. Лавренова,

студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
Ferrer.10@mail.ru

Е.А. Шумилова,

докт. пед. наук, профессор,
Анапский филиал МПГУ
pro.mpgu@mail.ru

Аннотация. В статье освещены современные аспекты проблемы преодоления нарушения письма, описаны основные причины и симптоматика дисграфии.

Ключевые слова: особенности письма, преодоления нарушения письма, дисграфия, логопедические технологии коррекции нарушения письма.

Коррекционный аспект проблемы преодоления нарушения письма представлен в работах: И.Н. Садовниковой, О.Б. Иншаковой, А.В. Ястребовой. Нейропсихологический подход к диагностике дисграфии описан в

работах Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой, Т.Ю. Хотылевой. Диагностический аспект проблемы нарушений письма мы находим в работах Н.Л. Белопольской, которая предложила экспресс-методику определения навыков чтения, счета и письма. Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова разработали методику диагностики нарушения чтения и письма у младших школьников.

Проблемы изучения формирования письма рассматривались разными учеными. Ирина Николаевна Садовникова в своих трудах описывала сложность формирования навыка письма у младших школьников, поскольку достаточно трудоемким является сам психологический процесс овладения письмом, который складывается посредством следующих операций: замысел письма, отбор лексико-грамматических единиц, фонологический анализ слов, перевод фонемы в письменные знаки (графемы), графемы в кинему, контроль (сличение с замыслом) [2].

Несмотря на то, что письменная речь является более сложным процессом, чем устная, вместе с тем, она не может рассматриваться отдельно от чтения и устной речи, поскольку диагностика детей с дисграфией показала, что нарушение письма часто сопровождается нарушением устной речи. Это обусловлено тем, что фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая сторона речи развиты недостаточно хорошо.

Садовникова И.Н. определяла дисграфию как частичное нарушение письма, в основе которого лежат специфические стойкие ошибки [2].

При дисграфии же они носят постоянный характер. В современной логопедии специфическими ошибками являются те, которые не связаны с орфографическими правилами, а также с нарушением умственных способностей или сенсорного восприятия.

С точки зрения психолингвистики, основа дисграфии – распад высших психических функций. Так же, фактором является экзогенные вредности пренатального, натального и раннего постнатального периодов. В анамнезе большинства детей с нарушением письма, обнаруживаются заболевания матери во время беременности.

Нельзя исключать конституциональные предпосылки развития дисграфии к которым относят: индивидуальные особенности развития функций головного мозга, наличие у родителей и родственников нарушения письменной речи или отклонения в психическом здоровье. Так же, нарушение чтения и письма возникает в следствии негативных социальных условий: при недостатке речевого общения, педагогической запущенности, неблагополучном речевом окружении, и кроме того, при слишком раннем обучении с высокими темпами и требованиями.

Симптоматика и течение дисграфии находится в зависимости от ее вида, уровня выраженности проявляется следующим образом: искажение написание букв, нарушение слитности написание отдельных слов, замена букв графически сходных или похожих фонетически, искажение звукосло-

говой структуры слова, проявляющихся в перестановки слов, добавления пропуски, контаминации, персеверации, аграмматизмы при письме [3].

Корнев А.Н. определил неравномерность психического развития у детей с дисграфией и выявил, что нарушение письменной речи характеризуется в разной степени выраженности и чаще всего в совокупности с неречевой симптоматикой: нервно-психическими расстройствами, отвлекаемость, гиперактивность, снижение объема памяти.

Ранняя логопедическая работа с детьми младшего школьного возраста способна скорректировать проявления дисграфии. Для организации коррекционной работы необходимо в первую очередь провести диагностику. Для обследования письма чаще всего задействуют следующие приемы: письмо специально подобранных текстов, письмо отдельных букв, письмо слов разной слоговой структуры. При этом используют два вида работы – списывание и диктанты.

Главными задачами преодоления дисграфии являются: коррекция специфических ошибок на письме и развитие произвольного контроля. Для этого необходимо соблюдать основные принципы логопедической работы: комплексность и системность, принцип учета патогенеза, психологической структуры процесса чтения, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, принцип поэтапного формирования умственных действий и дидактические принципы обучения.

Коррекционная работа по преодолению нарушения письма в соответствии с механизмом и формой, строится по определенному плану. В процессе коррекционной работы наряду с общими задачами, решаются также частные задачи: формирование фонематического восприятия, анализа и синтеза; формирование навыков звукобуквенного анализа и синтеза; формирование навыков слогового и языкового анализа и синтеза; формирование представлений о различных типах связи в словосочетаниях и предложениях; развитие пространственно-временной ориентации; развитие зрительного и слухового восприятия; развитие связной речи; развитие процессов чтения и письма.

Основная задача логопеда – правильное определение механизмов, лежащих в основе нарушения письма. Это влияет на методы и сроки коррекционной работы.

Из вышесказанного следует, что причины нарушения письма весьма разнообразны, поэтому логопедическая технология коррекции письма должна строиться с учетом сформированности базовых составляющих развития, предполагать разностороннее воздействие на индивидуальность ребенка, что позволяет правильно построить коррекционную программу, выстроить последовательность специальных средств, методов и различных заданий по преодолению нарушения письма или иных коррекционных воздействий.

Литература

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
2. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М. : Владос, 1997. – 256 с.

УДК 37

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО МЕТОДА НЕЙРОКОРРЕКЦИИ В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ ЦЕНТРА АБИЛИТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Л.С. Логова,
заведующий
МБДОУ д/с № 16 «Пчелка»
ls.logova@mail.ru

Т.А. Круглова,
педагог-психолог,
МБДОУ д/с № 16 «Пчелка»
psy_fam@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается теоретический и практический аспект применения инновационного метода нейрокоррекции, опыт эффективно выстроенной работы по реабилитации детей, имеющих особые образовательные потребности. Представлена программа, направленная на стимуляцию работы головного мозга, посредством повышения двигательной активности на специальном оборудовании.

Ключевые слова: нарушение функционирования ЦНС, нейрокоррекция, нарушения опорно-двигательного аппарата, метод, мозжечковая стимуляция.

В Центр абилитации и реабилитации на базе МБДОУ № 16 «Пчелка» все чаще обращаются родители за помощью с детьми, имеющими особые образовательные потребности, как правило, это дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. У детей присутствуют особенности развития, вызванные нарушениями нервной системы и вытекающими последствиями.

Для построения эффективной работы необходимо провести сбор информации о ребёнке и его состоянии: беседуем с родителями, изучаем

анамнестические данные о протекании беременности и родах, раннем развитии ребёнка и его младенчестве.

Первой и основной коррекционной мишенью является формирование у ребёнка с нарушениями опорно-двигательного аппарата вертикальных и горизонтальных взаимодействий, для чего используется методы психомоторной коррекции, в последующем интегрирующиеся в нейропсихологическую коррекцию когнитивных процессов.

Метод мозжечковой стимуляции был открыт Фрэнком Бильгоу, первым разработавшим специальный снаряд – балансировочную доску. Он разработал группу упражнений, способствующих развитию координации движений и поддержания равновесия тела. Будучи учителем, он заметил, что дети, которые выполняют подобные упражнения, более успешны в учёбе. Таким образом, Бильгоу, установив связь между двигательной активностью и изменениями навыков чтения, практически применил на практике новое тренажёрное средство – балансир.

В нашем дошкольном образовательном учреждении балансировочную доску и методики работы с ней педагог-психолог использует, сочетая с цветонизированной рейкой, равновесными мешочками, мячами и доской для отбивания и мяча и попадания в цель.

В результате таких занятий не только улучшается физическая форма ребёнка, но и повышается пластичность мозга, преодолевается его функциональная незрелость, что позволяет добиться рывка в формировании навыков адаптации и коррекции поведенческих нарушений.

Цель упражнений – научить мозг правильно обрабатывать информацию, полученную от органов чувств, улучшить навыки речи, мелкую моторику, концентрацию внимания, стимулировать развитие памяти и понимание [2].

При такой тренировке на балансирах у детей задействуются несколько систем сразу: вестибулярная, моторная, сенсорная, глазодвигательная и т.д. Мозг соединяет сигналы всех систем и постепенно формирует схему тела – информацию о том, какие части тела есть у организма и чем они заняты. Регулярность занятий позволяет автоматически обрабатывать информацию от разных систем организма, что позволяет мозгу тратить усилия на другие важные дела – на высшую психическую деятельность. Формирование более полных представлений о своём теле повышает потенциал ребёнка и его манипулирование с предметами, повышается ловкость и точность движений, улучшаются речевые и графомоторные навыки.

Занятия проходят в игровой форме, направлены на синхронизацию и координацию движений, сенсорную интеграцию. Уровень сложности регулируется педагогом в зависимости от состояния и динамики воздействия на ребёнка.

На занятиях ребенок выполняет различные упражнения, стоя на специальной балансировочной доске. Все упражнения выполняются с применением дополнительного оборудования (сенсорных мешочков, цветонизированной рейки, стенда с мишенями, мишени с цифрами, мячами).

Роль педагога-психолога при работе в данном методе управлять последовательностью и очередностью упражнений, которые выполняет ребенок. Строго соблюдать технику безопасности при использовании оборудования. Педагог дает сначала самые легкие задания, постепенно продвигаясь к более сложным. Подбирает оптимальный уровень по сложности. Дополнительно мотивирует к выполнению заданий. Рекомендуемая регулярность занятий составляет 2–3 раза в неделю, минимальный курс – 24 занятия, в зависимости от динамики и желаемых результатов.

Литература

1. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Учебное пособие. 11-е издание. – М. : Генезис, 2018. – 474 с.

2. Мозжечковая стимуляция – метод двигательной нейропсихологической коррекции – URL : [https:// www.b17.ru/article/113707/](https://www.b17.ru/article/113707/)

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Д.А. Мирная,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиала МПГУ
Veresaginadiana95@gmail.com

Е.А. Шумилова,
докт. пед. наук, профессор,
Анапский филиал МПГУ
pro.mpgu@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности монологической речи у старших дошкольников, имеющих логопедическое заключение – ОНР 3-го уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, монологическая речь, дошкольники.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонен-

тов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. ОНР 3-го уровня характеризуется наличием фразовой речи, но с лексико-грамматическим и фонетико-фонематическим недоразвитием [1].

Наличие у старших дошкольников с нарушениями речи особенностей в развитии когнитивной сферы (памяти, внимания, воображения) обуславливает возникновение трудностей в развитии связной речи и самоконтроля в языковом оформлении высказывания. Развитие речи основывается на определенном интеллектуальном фундаменте, однако задержка развития речи, длительное нарушение речевого общения, несформированность языковых средств отрицательно сказываются на развитии мышления и других психических процессах. Данные дефекты провоцируют возникновение и развитие новых отклонений, в том числе недостаточность монологической речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) 3-его уровня, согласно классификации Р.Е. Левиной, характеризуется самостоятельной монологической речью, для которой свойственны нарушения логичности и последовательности высказывания [2].

Данный вид речи является одним из главных критериев оценки интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста и готовности его к поступлению в школу. Это обстоятельство актуализирует проблему освоения монологической речи в детском саду, так как с годами детей с нарушением монологической речи все больше, и соответственно встает вопрос о всесторонней диагностике таких детей, и разработке эффективных навыков коррекционно-развивающей работы по данной проблеме [3].

Формирование у детей с ОНР 3 связной монологической речи относится к числу главных задач логопедической работы с такими детьми, что необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению [1].

Связная речь одного лица понимается как монологическая речь (монолог), цель ее – сообщение о какой-либо информации. Ушакова О.С. и Струнина Е.М. пришли к выводу, что монолог включает в себя овладение звуко-произносительной стороной речи, фонетики и лексико-грамматического строя речи [2].

Монологическая речь выполняет такие основные функции:

- информативную;
- убеждающую;
- эмоционально-оценочную [1].

Устная монологическая речь содержит дополнительный ряд выразительных средств (маркеров), к которым относят интонацию, выделение с помощью голоса ряда отдельных компонентов текста, использование сис-

темы пауз, а также внеязыковые основные средства, такие как выразительные жесты и мимика [3].

Среди основных признаков монологической речи выделяют непрерывность, степень самостоятельности (пересказ, воспроизведение заученного, самостоятельное высказывание материала), степень подготовленности (частично подготовленная, неподготовленная и подготовленная речь).

В монологической речи, в большинстве случаев наблюдается нарушение временных логических связей в повествовании: дети могут переставлять части рассказа местами, пропускать главные элементы сюжета, значительно обеднять содержательную сторону рассказа.

Самостоятельная контекстная связная речь старших дошкольников с недоразвитием речи, как правило, является несовершенной по своей семантической структурной организации. Дети владеют набором синтаксических конструкций и слов только в упрощенном виде и ограниченном объеме, испытывают большие трудности во время программирования высказываний, в синтезировании ряда отдельных элементов в общее структурное целое, а также в отборе материала для определенных целей.

Не смотря на различную этиологию и механизмы дефекта, у дошкольников с ОНР 3-го уровня, значительные трудности возникают при описании даже знакомых предметов. Как правило, это сводится к беспорядочному перечислению отдельных деталей предмета с выраженными лексико-грамматическими ошибками. В связи с этим, поиск наиболее оптимальных и адекватных способов и приемов формирования навыков описания у дошкольников с ОНР является, необходимым, так как это одно из важных условий для дальнейшего обучения в школе, общения с взрослыми и формирования личностных качеств. Возникает острая необходимость глубокого и всестороннего изучения речевых патологий и разработки новых эффективных методов формирования связной речи.

Таким образом, дети получают одинаковые стартовые возможности при поступлении в школу. Анализ реальной ситуации показывает, что в детском саду все больше воспитанников, имеющих отклонения в речевом развитии, среди них значительную часть составляют дети с общим недоразвитием речи.

Литература

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Пяшкур Ю.С. Логопедическая технология по формированию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня // Концепт. – 2016. – № 11. – С. 51–55.
3. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М. : Владос, 2014. – 287 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

М.С. Немудрая,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ

Е.А. Шумилова,
докт. пед. наук, профессор,
Анапский филиал МПГУ
pro.mpgu@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыты особенности формирования слоговой структуры слов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, описаны затруднения формирования слогового состава слов и проблемы овладения детьми устной речью, а также содержание логопедической работы по её коррекции.

Ключевые слова: слоговая структура слова, коррекция, условия развития речи.

Звуковая сторона речи у детей третьим уровнем речевого недоразвития как правило, относительно сохранна, при этом дефекты произношения касаются в основном, сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов. Агранович З.Е. отмечает, что нарушение слоговой структуры слова – это дефект речевого развития, характеризующийся трудностями в произношении слов сложного слогового состава, что обычно выявляется при логопедическом обследовании детей с общим недоразвитием речи [1].

Ряд авторов отмечают, что дети, у которых наблюдается общее речевое недоразвитие, не обладают достаточной устойчивостью и объёмом внимания, и имеют ограниченные возможности для его распространения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). При относительном сохранении семантической и логической памяти у детей с общим нарушением в речевом развитии снижена вербальная память, ухудшена ее работоспособность. Дети, как правило, не могут запомнить сложные инструкции, многоступенчатые двигательные программы, элементы и последовательность выполнения упражнений. У этих детей значительно хуже зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием.

В системе логопедической коррекции важнейшее место уделяется формированию навыков ритмической деятельности. Выделяются два на-

правления ритма, такие как музыкальный – чередование звуков и пауз одной и той же или разной продолжительности во времени и речевой – ритм на уровне слов, где акцент и паузы в словах обязательны.

Различная деятельность над ритмичностью, в том числе и музыкальное сопровождение, оказывает полезное влияние на формирование грамматического компонента языковой системы у ребёнка с речевыми недостатками. Многочисленные исследования подтверждают тот факт, что даже в работе по совершенствованию мелкой и общей моторики необходимо уделять как можно больше внимания заданиям, которые ритмизируют детскую деятельность.

Среди важнейших условий, обеспечивающих эффективность коррекционной работы по формированию слоговой структуры слова у дошкольников, выделяется необходимость учета индивидуальных особенностей ребенка и обеспечение лично ориентированного взаимодействия с детьми. Именно такая организация работы позволяет учитывать в работе специфические особенности психических процессов, трудоспособность, возможности речевого развития детей дошкольного возраста и характер слоговой недостаточности слова. Очевидно, что работать над образованием слоговой структуры слова следует индивидуально, как рамках фронтальных занятий, так и в процессе взаимодействия с конкретным ребенком на занятиях с логопедом [2].

Следующим условием, позволяющим повысить качество и результативность логопедической работы является применение дидактических игр для развития слогового состава слова. Такая работа обусловлена необходимостью активизации у детей мотивационно – потребностного компонента деятельности, обеспечивающего детскую активность. Кроме того, данная работа включает в себе не только коррекционный, но и профилактический элемент по предупреждению нарушений в речевом развитии у детей дошкольного возраста, поскольку грамотно сформированная система дидактических игр обеспечивает своевременное включение и интеграцию детей с нарушениями в развитии речи в образовательную систему; обеспечивает возможности распознавания степени речевого развития, сформированности слогового состава слова; нахождения оптимального маршрута для каждого ребенка и повышение качества развития речевых умений у детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, в системе коррекционной работы с дошкольниками с третьим уровнем речевого недоразвития значительное внимание уделяется направлению по формированию слогового состава слова, своевременное овладение правильной устной речью важно для формирования базовых механизмов письма и чтения, развития полноценной личности ребенка и является необходимым условием для дальнейшего успешного обучения в школе. Именно речь в дошкольном возрасте позволяет «запустить» развитие процессов опосредованного неречевого, прямого познания, осуществляемого через органы чувств: восприятия, внимания, воображения, памяти и мышления.

Литература

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. – СПб., 2004. – 38 с.
2. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. – М. : Владос, 1999. – 491 с.

УДК 376.37

АССИСТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНОМ И ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

С.Н. Олешко,

канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
kaduchenko1961@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрено понятие ассистивных технологий, приведены их классификации, возможности использования их в специальном и инклюзивном образовании.

Ключевые слова: ассистивные технологии, специальное и инклюзивное образование.

Термин «ассистивные технологии» используется в «Конвенции ООН о правах инвалидов», документах российской государственной программы «Доступная среда», а также иных государственных административных документах и регламентах, в которых под ассистивными технологиями понимается всё, что помогает осуществлять жизнедеятельность лицам с ограничениями. Принята международная классификация ассистивных технологий и средств, состоящая из 4 групп:

- 1) технологии для людей с сенсорными нарушениями, включая:
 - а) ассистивные средства для лиц с нарушениями слуха (сурдоинформационные средства);
 - б) ассистивные средства для лиц с нарушениями зрения (тифлоинформационные средства);
 - в) ассистивные средства для лиц с нарушениями речи (голособразующие средства);
- 2) технологии для людей с физическими нарушениями в работе опорно-двигательного аппарата (моторными нарушениями);

3) технологии для людей с когнитивными нарушениями (умственными, психическими, нарушениями развития);

4) технологии для людей с ограничениями по общемедицинским показаниям (например, для пожилых или людей с серьезными заболеваниями) [1].

В системе специального и инклюзивного образования под ассистивными технологиями понимаются устройства, программные и иные средства, использование которых позволяет расширить возможности лиц с особыми образовательными потребностями в процессе приема информации, их адаптации к условиям жизни и социальной интеграции. На основании общих ассистивных технологий разрабатываются специализированные учебные программы и технологии, использующие технические вспомогательные средства, а также активно используются непосредственно ИКТ-технологии, известные в других сферах.

В качестве примеров можно привести различные звукоусиливающие системы и оборудование как для индивидуального, так и для группового использования в учебном процессе: информационные индукционные системы для слабослышащих, комплекты звукоусиливающего оборудования с комбинированными элементами проводных и беспроводных систем на базе профессиональных усилителей, радиокласс, мультимедийное оборудование, программный продукт «Рабочее место дефектолога на базе ПК» и т.д.

Для слабовидящих существуют различные устройства для компенсации слабовидения на основе микропроцессоров, специальные системы на базе смартфонов для чтения, ориентации в пространстве, голосового описания окружающего пространства, тифлофлешплееры или «говорящая книга», сканирующая читающая машина, а также различные специальные устройства и ассистивные технологии с использованием шрифта Брайля и т.д.

Для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата: специальные клавиатуры и другое оборудование, помогающее освоить работу на компьютере (накладки, подлокотники, мыши т.д.); «Набор № 1 беспроводного адаптированного оборудования для обучающихся с ОДА/ДЦП», «Программно-аппаратный комплекс для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА)» и т.д.

Большую и наиважнейшую роль в современных ассистивных технологиях играет программное обеспечение, которое может быть помещено в различные карманные, настольные и другие виды компьютерной техники, что важно для обучающихся с нарушениями памяти, расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью и т.д. то есть с когнитивными расстройствами: устройство с программным обеспечением Jogger; аудио-

визуальный помощник для лиц с расстройствами памяти Visual Assistant; для детей с умственной отсталостью школьного возраста – различные коммуникатор серии Go Talk. Для детей с задержкой психического развития существуют специальные электронные устройства, такие как калькуляторы, словари и энциклопедии с соответствующим программным обеспечением.

Скорость развития новых отраслей медицины и технологических исследований, сочетающих биомеханику, нейрокибернетику, нейромеханику, биомехатронику – междисциплинарную область биологии, неврологии, механики, электроники и робототехники. В России подобные исследования ведутся в МГУ имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургском государственном политехническом университете. Прямое взаимодействие мозга и компьютера – изобретение, сравнимое по своим последствиям с созданием радио и телевидения. Начавшись как медицинские исследования, опыты по извлечению информации из мозга уже готовы изменить наш мир. Наиболее перспективной в этом направлении является разработка интерфейса «мозг-компьютер» – «brain computer interface» (BCI), основанного на сопряжении активности головного мозга человека с компьютером посредством специального программно-аппаратного комплекса. Массовому потребителю уже известны такие понятия как экзоскелет, экзорука, экзознога; бионические протезы и т.д. Примером массового внедрения в нашу жизнь передовых ассистивных технологий является бионическое ухо – кохлеарный имплант [2].

Таким образом, ассистивные технологии активно проникают в жизнь, в том числе и в специальное и инклюзивное образование, что необходимо учитывать при подготовке студентов педагогических специальностей и направлений.

Литература

1. Бузни В.А. Использование ассистивных технологий в обучении детей с особыми образовательными потребностями // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-assistivnyh-tehnologiy-v-obuchenii-detey-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami> (дата обращения: 24.10.2020).

2. Микитюк Н.В., Олешко С.Н., Селезнёв С.Б. Ассистивные технологии в специальном и инклюзивном образовании. Уч. пос. для обучающихся по направлению ОП 44.03.03 Специальное дефектологическое образование, профили: Сопровождение и реабилитация лиц с ОВЗ, Логопедия. – Анапа : Анапский филиал ФГБОУ ВО МПГУ, 2020. – 250 с.

**О РАЗВИТИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (3 УРОВЕНЬ)
ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР
В УСЛОВИЯХ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

И.И. Панченко,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ

С.Б. Селезнёв,
д-р мед. наук, профессор,
Анапский филиал МПГУ
pro.mpgu@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития лексических способностей у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3-го уровня посредством дидактических игр в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: речь, общее недоразвитие речи (ОНР), лексика, дошкольный возраст, дошкольная организация, дидактическая игра, словарь, логопедическое занятие.

С каждым годом число детей, имеющих какие-либо речевые нарушения, увеличивается, при общем недоразвитии речи (ОНР) нарушены практически все структурные элементы речевой деятельности – лексика, грамматический строй, просодика. А поскольку лексика тесно связана с процессами словоизменения и словообразования, данные компоненты речевой деятельности также оказываются нарушенными.

Поскольку в дошкольном возрасте речевая деятельность и когнитивные процессы интенсивно развиваются, лексический строй речи не просто расширяется и обогащается, но, также уточняется и систематизируется. Как указывает Г.В. Бабина, при ОНР становление и развитие речи происходит намного позднее, чем у детей с нормой, при этом словарный запас у детей с ОНР существенно ограничен, имеют место многочисленные агграмматизмы, дефекты образования и произношения фонем. Навыки слогового анализа и синтеза у таких детей развиты недостаточно, а это в свою очередь служит главным препятствием в овладении письмом и чтением. Для общения на бытовом уровне словарный запас детей с ОНР вполне достаточен. Но при более тщательном рассмотрении выявляется полное незнание редко употребляемых ребенком слов [1].

Лексическая сторона речи у дошкольников с ОНР характеризуется наличием аграмматизмов, многочисленными лексическими заменами, трудностями в словообразовании. Одной из характерных особенностей у детей с ОНР является снижение интереса к обучению, частые перепады настроения, нестабильность психических процессов, пониженная работоспособность. В связи с перечисленными недостатками в речевом и психическом развитии дошкольников с ОНР, возникает необходимость поиска наиболее эффективных методов и форм коррекционно-развивающей работы с указанной категорией детей.

В качестве предпочтительной формы проведения специальных коррекционных логопедических занятий нам видится активная игровая деятельность дошкольников, которая считается ведущей деятельностью дошкольника. Как подчеркивает Петрова Т.И, особым видом игровой деятельности является дидактическая игра. Она создается взрослым специально в обучающих целях. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их [2].

Эльконин Д.Б., отмечал, что дидактическая игра может состояться только при условии, когда правила становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешние требования взрослого. Правила направляют игру по заданному пути, объединяя дидактическую и игровую задачи.

По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры:

- 1) предметные игры;
- 2) настольно-печатные;
- 3) словесные игры.

При проведении коррекционной работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией.

С учётом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям:

- расширение объёма словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);
- уточнение значений слов;
- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [3].

Использование дидактических игр и упражнений в работе с дошкольниками с ОНР, положительным образом сказывается на развитии у них звукопроизношения, артикуляционной моторики, помогает расширению и обогащению активного словаря, а также формированию положительной мотивации и интереса к посещению коррекционных логопедических занятий. Дидактические игры отражают несколько аспектов логопедической работы по формированию лексического строя речи: обогащение словаря, формирование произносительных умений и навыков, развитие грамматических структур, совершенствование связной речи. Необходимо отметить и еще один положительный аспект – существенное сокращение времени усвоения дошкольниками с ОНР полноценной речевой деятельностью, которая является основой для дальнейшего успешного взаимодействия детей с окружающими.

Литература

1. Волкова Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектологического факультета высших учебных заведений. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 680 с.
2. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие. – М. : Сфера, 2013. – 224 с.
3. Ромусик М.Н. Комплексный подход в работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Логопед в дет. саду. – М. : Логомаг, 2016. – № 7. – С. 57–63.

УДК 376.37

СИНКВЕЙН-ТЕХНОЛОГИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Л.И. Семина,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ,
воспитатель
МБДОУ детский сад № 46
«Калинка» г-к. Анапа
mila.semina.1978@mail.ru

О.А. Васильева,
старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ

Аннотация. В статье представлена образовательная технология, используемая учителями-логопедами в коррекционной работе – дидактический синквейн, который является частью усовершенствования словарного запаса и грамматических категорий.

Ключевые слова: речевые нарушения, синквейн, строки, дидактические материалы, слова, развитие.

Лексика и смысловое значение слова говорят о точности понимания, помочь в развитии смыслового употребления слов может такой метод как синквейн – пять строк стихов. Дидактический синквейн основан на содержании каждой строки и синтаксическом содержании. Сборник дидактических синквейнов – это форма свободного творчества, в которой автор ищет, делает выводы и обобщает наиболее важные элементы информационных материалов. В настоящее время технология синквейна активно используется в психологии и в работе школьных учителей.

Правила составления дидактического синквейна:

- первая строка – одно слово, обычно существительное, отражающее главную идею;
- вторая строка – два слова, прилагательные;
- третья строка – три слова, глаголы, описывающие действия в рамках темы;
- четвертая строка – фраза из нескольких слов, показывающая отношение к теме;
- пятая строка – слова, связанные с первым, отражающие сущность темы (это может быть одно слово).

Для правильной речи ребенок должен иметь соответствующий словарный запас; необходимо понимать, как откорректировать слова, нужно работать с такими понятиями, как объект слова (не живое), действие слова, знак слова. Ученики начальной школы должны уметь слышать вопросы и давать правильные ответы.

Действие начинается с определения, расширения и улучшения слова. Когда детей знакомят с понятиями «объект, обозначающий слово», «действие объекта, обозначающий слово», «характер объекта, обозначающий слово», формируется база и собираются материалы для работы. Дети усваивают понятия «живые» и «не живые» предметы и учатся правильно задавать вопросы, относящиеся к предметам, функциям и действиям предметов. Эта функция использует различные изображения и объекты. Детям предлагается назвать слово живого объекта, затем назвать неживой объект и задать каждый соответствующий вопрос. Затем предлагается назвать ряд функций, с помощью которых можно создавать описанные объекты. Дети называют множество символов для темы. Когда у детей появляется представление об объекте и словах, описывающих его действие, они подходят к концу предложения и начинают работать над структурой предложения и грамматической составляющей. Сначала дети учатся писать простые, обычные предложения с разной структурой. Кроме того, структура предложения – это определение, которое расширяется за счет добавления. Дается понятие слов. Работа заканчивается образованием общих предложений различной формы.

Подготовительную работу по созданию языковой базы для синквейна провела Филичева Т.Б. и Чиркина Г.В. Частью этого является развитие

словарного запаса и грамматических категорий у детей с 3-м уровнем ОНР, что служит средством оптимизации учебного процесса. Синквейн можно использовать индивидуально и в подгруппах. Дети, которые умеют писать, могут сами сделать список на листе бумаги, а те, кто не умеет, – в форме эссе. Например, по гигиене полости рта (нарисуйте предмет и составьте список). В исследованиях рекомендовалось использовать синквейн для пополнения словарного запаса [1].

При творческом использовании в совместной деятельности дети воспринимают синквейн как увлекательную игру, как возможность высказать свое мнение. Эффективность использования синквейна – это способность быстро получать результаты и интегрировать их, чтобы облегчить процесс обучения идеям, расширить и обновить свой словарный запас, научиться выражать свои чувства, выбирать правильные слова и развивать их для анализа. Использование дидактического синквейна в логопедической практике позволяет сбалансированно сочетать три важных элемента обучения: информационный, практический и личностный подходы, которые особенно важны при работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Таким образом, технология «дидактического синквейна» может быть успешно использована в логопедической практике.

Литература

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. – Ростов-на-Дону. : изд. Феникс, 2018. – 277 с.

УДК 376.37

О ПРОФИЛАКТИКЕ ГОЛОСОВЫХ НАРУШЕНИЙ У ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Л.А. Сони́на,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
lyubow.lisckonog@mail.ru

С.Б. Селезнёв,
д-р мед. наук, профессор,
Анапский филиал МПГУ
pro.mpgu@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена своевременной диагностике голосовых нарушений и профилактике у лиц голосовых профессий, а именно у педагогов-воспитателей дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: нарушение голоса, профессиональные нарушения, профилактика голосовых нарушений.

Нарушение голоса – это отсутствие или расстройство фонации вследствие тех или иных патологических изменений голосового аппарата. Профилактика голосовых нарушений – одна из актуальных проблем в области теории и практики логопедии и фониатрии (Е.С. Алмазова, Е.В. Орлова, О.С. Лаврова, И. Максимов, Т.Б. Филичева и др.). В.С. Лучкевич определяет профилактику голоса как важнейший элемент предотвращения голосоречевых заболеваний [1].

Рассмотрим несколько основных подходов к профилактике нарушений голоса у педагогов. В частности, И.А. Михалевская выделяет следующие направления:

1. Нормализация мышечного тонуса с использованием упражнений для снятия напряжения всего корпуса, для релаксации артикуляционной мускулатуры губ, языка, щек, челюсти и лица.

2. Тренинги для выработки правильной осанки.

3. Коррекция физиологического и фонационного дыхания с применением статических и динамических упражнений; формирование дыхательной опоры.

4. Функциональные тренировки для улучшения акустических свойств голоса [2].

Орлова О.С. считает, что для людей речевых (голосовых) профессий необходима правильная постановка голоса. Тапталова С.Л. и Лаврова Е.В. применяли специальную дыхательную гимнастику, голосовые и вокальные упражнения при различных нарушениях голоса и с целью их профилактики с точки зрения М.В. Фоминой профилактика реализуется через соблюдение правил гигиенического и санационного характера, что обеспечивает нормальную работу голосового аппарата [3].

Система названных тренировок, бережное отношение к своему голосовому аппарату, систематические занятия по воспитанию правильной техники голосообразования и голосоведения, расширению диапазона звучания и выносливости голоса, создание оптимальных условий труда, позволяют не только исправить нарушения голоса, но и развить его природные качества.

Литература

1. Лучкевич В.С. Основы социальной медицины и управления здравоохранением: учебное пособие. – СПб. СПбГМА, 1997. – 187 с.

2. Михалевская И.А., Лаврова Е.В. Пособие по постановке речевого голоса для лиц речевых и вокальных профессий. – М. : Образование плюс, 2006. – 86 с.

3. Фомина М.В. Профилактика и лечение нарушений голоса у лиц голосоречевых профессий: Методические указания. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. – 19 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАСТОЛЬНО-ПЕЧАТНОЙ
ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III УРОВЕНЬ)**

Е.А. Сопильняк,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
учитель-логопед
МАДОУ д/с № 23
г. Новороссийск
Sopilnyake00@mail.ru

О.А. Васильева,
старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ
ppo.mpgu@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению настольно-печатной дидактической игры как средства коррекции лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Ключевые слова: настольно-печатная дидактическая игра, лексико-грамматический строй речи, ОНР (III уровень), речевые нарушения, словарь детей, развитие речи детей, словообразование.

Проблема речевого развития детей крайне актуальна в современном педагогическом сообществе. Самая многочисленная группа с речевыми нарушениями – это дети с общим недоразвитием речи (далее ОНР) и составляет около 40 % от общей численности детей. Именно недостаточная сформированность лексико-грамматической стороны речи приводит к нарушению коммуникативных процессов, возникновению трудностей в адаптации, а также возможна задержка познавательной деятельности и специфичность эмоционально-волевой сферы.

Основным средством формирования лексической стороны и грамматически правильной речи является обучение. Известно, что игра – это ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, ведь только с её помощью можно обучение детей сделать более интересным и продуктивным. В практической логопедической деятельности для развития и коррекции лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) эффективно используются настольно-печатные дидактические игры, которые специально создаются педагогами.

Для этих целей используется различный наглядный материал: картинки и специально изготовленные настольные игры. Для коррекции лексико-грамматических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) настольно-печатная дидактическая игра выполняет следующие основные задачи:

- формирование умения правильно образовывать множественное число существительных;
- формирование умения самостоятельно образовывать новые формы слов;
- формирование умения правильно образовывать трудные формы повелительного наклонения глаголов;
- формирование умения правильно образовывать притяжательные и относительные прилагательные;
- формирование умения правильно согласовывать существительные с прилагательными, числительными, местоимениями;
- формирование умения согласовать слова в предложениях, используя предлоги, по существующим правилам;
- формирование умения грамматически правильно строить различные предложения (простые, сложносочиненные и сложноподчиненные);
- формирование навыков связной речи.

В состоянии игры дети старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) преодолевают мыслительные задачи (оговаривают, описывают предметы, выделяют признаки, определяют различие и сходство, отгадывают и группируют предметы по свойствам) сначала вместе с педагогом, а потом уже в самостоятельной деятельности [2].

Для решения всех задач речевого развития Гербова В.В. создала специальные обучающие упражнения и игры:

- упражнения на закрепление и активацию словаря (Назови одним словом);
- игры для грамматически правильной речи (Добавь слово);
- улучшения звуковой культуры речи (Заводные игрушки);
- упражнения и игры для формирования связной речи (Магазин игрушек) [1].

Разработчиком дидактических игр стала и О.С. Ушакова, основные задачи, которые она поддерживала – звуковая культуры речи, обогащение словарного запаса и развитие грамматического строя речи. В методических источниках разработанные ею игры делятся:

- обеспечение разных способов словоизменения и словообразования (Угадай-ка);
- обучение склонению и употреблению в единственном и множественном числе находить детенышей (У кого кто?) [4].

Иванова Н.П. создала ряд упражнений по лексике, автор доказала целесообразность проведения упражнений с детьми дошкольного возраста, сюда входит: подбор синонимов, использование заданий на словообразо-

вание, показ детям многозначности отдельных слов в настольно-печатной дидактической игре [3].

Главную роль в процессе коррекции и развития лексико-грамматического строя речи дошкольников играет их заинтересованность, а настольно-печатные дидактические игры не только повышают познавательную активность детей, но и учат выделять свойства предметов, расширять кругозор, непосредственно влиять на расширение словарного запаса и улучшение грамматического строя речи, так как именно при опоре на зрительный образ дети с ОНР (III уровень) быстрее усваивают названия предметов, а также признаков, действий и грамматических форм.

Литература

1. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в старшей группе детского сада. – М. : Просвещение, 1984. – 82 с.
2. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод. пособие. – М. : Соц.-полит, журн., 2006. – 96 с.
3. Иванова Н.П. Упражнения по лексике // Дошкольное воспитание. – 1978. – № 7. – С. 22–28.
4. Ушакова О.С. Развитие речи и творчества дошкольников: игры, упражнения, конспекты занятий. – М. : Просвещение, 2007.

УДК 376.37

О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЁРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

З.А. Султанахмедова,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
zaira190990@yandex.ru

С.Б. Селезнёв,
д-р мед. наук, профессор,
Анапский филиал МПГУ
pro.mpgu@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме нарушения функции словообразования у детей старшего дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии и методическим аспектам работы логопеда по формированию у этих детей навыков словообразования.

Ключевые слова: стёртая форма дизартрии, дошкольный возраст, формирование навыков словообразования, логопедическая коррекция процесса словообразования у детей.

В настоящее время отмечается значительный рост количества детей с различной вербальной (речевой, словесной) патологией. При этом явно преобладают невыраженные, стёртые или слабо выраженные нарушения речевых функций, в частности, стёртая форма дизартрии, при которой, в первую очередь, страдает способность ребёнка к самостоятельному образованию новых слов и словоизменению.

Лопатина Л.В. даёт следующее определение стёртой формы дизартрии: стертая дизартрия – речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [1].

Ряд других авторов (Архипова Е.Ф., Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. и др.), изучающих стертую дизартрию, делают акцент на нарушение лексико-грамматического строя речи. При этом феноменологически большинство специалистов выделяют следующие признаки стертой дизартрии: невнятная, невыразительная речь, плохая дикция, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре слова, низкий уровень грамотного использования своего словарного запаса и другие.

Нарушение грамматического строя речи у детей со стертой дизартрией носит специфический характер: от едва заметного расстройства образования морфологической и синтаксической системы языка, до ярко выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи. Такие дети испытывают трудности в подборе антонимов и синонимов, а деривационный процесс становится для них настоящей непостижимой задачей [2].

Данное направление современной логопедической практики актуально еще по той причине, что формирование словоизменения и словообразование у детей со стёртой формой дизартрии является необходимым условием коррекции их общего речевого развития. Способность к образованию новых языковых единиц из начального, базового языкового конструктора (деривата) в лингвистике получила название деривационного навыка или процесса. Проблема детской деривации начала беспокоить многих исследователей уже достаточно давно, и до настоящего времени интерес к этой проблеме не только не гаснет, но и всё больше развивается, так как деривационный процесс очень важен для нормального развития высших психических функций у ребёнка [2].

Деривационная деятельность подготавливается и обеспечивается формированием навыков осмысления понятий тождественного слова, что порождает ряд других взаимосвязанных процессов. Доказано, что именно в дошкольный период протекает усиленное развитие процесса овладения со-

держанием деривата, что в свою очередь подчеркивает большую значимость данного этапа для всего процесса овладения языковой единицей в детском возрасте.

При изучении грамматического строя речи наибольшее внимание следует уделять процессу словообразования и словоизменения, выявлению характера сформированности навыков деривации у детей со стёртой дизартрией. Нарушение морфологической системы языка, а именно стойкие нарушения парадигмы склонения и спряжения, неверные согласования в роде и числе – выступают в роли основных симптомов морфологических нарушений. Нарушения морфологической системы языка у детей со стёртой дизартрией выражаются и в существенных трудностях деривации, проявляющихся в наличии большого количества ненормативных образованных слов, несформированности конструкций даже плодотворных словообразовательных моделей.

Языковые знаки образования у детей со стёртой дизартрией, обычно, находятся в том же порядке, что и при развитии речи в онтогенезе. Особенности усвоения словообразования проявляются в очень замедленном темпе овладения, в отсутствии единства формирования морфологической системы языка, в отсутствии формальных правила выражения значений (семантических) и формально – языковых компонентов. Наиболее ярко выраженное расстройство процессов деривации наблюдается при формировании всякого рода частей речи, например, существительных. В особенности трудно осилить дериваты, требующие смены основы: дети с нарушениями речи создают только самые распространенные, ибо более сложные дериваты, по своему составу, вызывают у детей значительные затруднения. Одним словом, нарушение правил и закономерностей единства формирования языковой системы – на лицо. Деривационный процесс у дошкольников со стёртой формой дизартрии также характеризуется языковой асимметрией.

Таким образом, овладение словообразовательными навыками ребенком в ходе онтогенетического формирования обуславливается степенью усвоения предметных связей и их взаимосвязей с языковыми явлениями. Расстройство словообразовательных навыков у детей со стёртой формой дизартрии препятствует их дальнейшему развитию речи. Это порождает трудности в освоении родного языка, системное нарушение вербальной речи, скудность запаса слов, а в школьный период расстройством письменной речи.

Литература

1. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии): учебное пособие. – Спб. : Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.

2. Смирнов В.М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков. – М. : Просвещение, 2013. – 313 с.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ УСТАНОВЛЕНИЯ КОНТАКТА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РЕБЕНКОМ РАС ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

И.Ю. Тимощенко,
старший воспитатель
daix10@mail.ru

Е.А. Лыкова,
воспитатель
МБДОУ д/с № 12 «Солнышко»
ms.ele.78@mail.ru

Аннотация. В статье представлены игровые приемы для установления контакта с детьми с расстройством аутистического спектра. Даны рекомендации по использованию эмоциональных и сенсорных игр.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, эмоциональные и сенсорные игры, коммуникативная деятельность, коммуникативный навык.

В настоящее время актуальным вопросом является разработка специальных методик и индивидуальных программ в работе с детьми с РАС. Главной проблемой является малая потребность в общении, а основными трудностями – особое восприятие информации и понимание ситуации, невозможность пользоваться речью и отсутствие интереса к окружающему миру.

Для организации коррекционно-развивающей деятельности необходимо выявить актуальную зону развития и обозначить зону ближайшего развития ребенка с РАС. Развитие речи должно проходить последовательно, для чего выделим четыре этапа.

Первый этап работы. Установление контакта. Основной целью данного этапа является установление эмоционального контакта педагога с ребенком, создание положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы. Также на этом этапе проходит диагностика сформированности речи, выявляется уровень актуального развития речи ребенка, выясняются его интересы и предпочтения, что позволяет вовлечь ребенка во взаимодействие. Чтобы первоначально привлечь внимание ребенка с РАС, не напугать его, важно соблюдать пять правил:

- НЕ говорить громко.

- НЕ делать резких движений.
- НЕ смотреть пристально в глаза ребенку.
- НЕ обращаться прямо к ребенку.
- НЕ быть слишком активным и навязчивым [1].

Когда заинтересованность ребенка в контакте со взрослым достигнута, можно начинать общение через совместную игру или рисование, вовлекая ребенка в сюжет, где он действует, переживает события и радуется. Работу по эмоциональному тонизированию следует начинать с обеспечения ребенку ярких сенсорных впечатлений с более сложным игровым смыслом. Для установления положительного эмоционального контакта рекомендуется проводить следующие эмоциональные игры: «Разговор с игрушкой», «Догони меня», «Ку-ку», «Глазки-ушки», «Лови меня», «Рисуем веселое лицо», прослушивание звукоподражаний животных, записей эмоций.

Второй этап. Выработка учебного стереотипа. Целью этапа является необходимость выработать умение сидеть за столом. На начальных этапах достаточно просто привлечь внимание ребенка и удерживать его некоторое время для выполнения нескольких манипуляций. В этот момент ребенок может проявлять спектр эмоций от негодования до отторжения и полного неприятия. Занятия проводятся в специально организованном месте, в определенное время, с соблюдением этапов работы. Важно поддержание спокойной обстановки, доброжелательного отношения, ощущения защищенности и удовольствия.

Третий этап. Установление зрительного контакта, формирование начальных коммуникативных навыков. Здесь самый эффективный метод игротерапия. Простые действия с игрушками, несложные манипуляции со звуком, светом, цветом помогают фиксировать взгляд на интересующем предмете, который наиболее интересен в данный момент. Когда фиксация произошла, вещь отдают ребенку и добавляют инструкцию «Посмотри на меня». Постепенно время фиксации взгляда следует увеличивать и заменить взглядом в глаза. На этом этапе вырабатывается умение следить взглядом за движением собственной руки, за предметами. реакция оживления и слежения, отрабатывается указательный жест, жесты «да», «нет».

Для данного этапа рекомендованы специально организованные сенсорные игры, активизирующие новые чувственные ощущения, создающие эмоционально положительный настрой. К примеру, игры с красками способствует возникновению эмоционального контакта со взрослым («Смешивание красок», «Цветная вода»), игры с водой («Бассейн», «Переливание», «Фонтан», «Мытье посуды», «Купание кукол»). Игры с мыльными пузырями, дутьем: «Плыви, кораблик», «Подуем на снежинки», «Задувай свечу», «Вертушка», «Буря в стакане», «Рисуем дымом», «Пенный фонтан». Стимуляция собственной психической активности, направление этой активности на взаимодействие с взрослыми и сверстниками ребенка с РАС являются конечной целью этого этапа.

Четвертый этап. Формирование активного взаимодействия со взрослым. Обучение пониманию речи, выполнение инструкций. Целью данного этапа является перестройка стереотипов поведения и сложившихся форм эмоционального реагирования, реконструкция общего хода развития и воссоздание обновленных контактов ребенка с миром. Ведущей формой деятельности коррекционной работы по-прежнему остается игра. При этом основным мотивом выступают привлекательные сенсорные свойства. По наблюдениям Янушко Е.А., «выделение ребенком отдельных сенсорных свойств, которые ему приятны, ложится в основу проведения с ним сенсорных игр, бесспорно дающих новые возможности развития ребенка» [2, С. 49].

Стереотипная игра становится основой построения взаимодействия. Для осознания происходящего вокруг, для включения в реальность, для понимания речи необходимо внести эмоциональный смысл в жизнь ребенка с РАС. Этого можно достичь с помощью специального эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом любой деятельности [1].

Преодоление страхов, борьба со стереотипными влечениями – еще одна важная задача на данном этапе. Комментарий, привязанный к опыту ребенка, принято называть эмоционально-смысловым. Его использование позволяет фиксировать приятные ощущения и сглаживать неприятные, прояснять причинно следственные связи, вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность, в аутостимуляцию ребенка. Эмоционально-смысловой комментарий поможет привлечь внимание ребенка, для осмысления происходящего, осознания сказанного. Ребенка легче сосредоточить на рассказах о нем самом. Здесь помогает сюжетное рисование. История, рассказанная взрослым про самого ребенка и одновременное прорисовывание этой ситуации, сосредоточит внимание на развитии событий. Ребенок будет слушать и понимать рассказ, подрисовывая и раскрашивая вместе с педагогом. Позже можно переходить к сюжетному рисованию сказок, что будет формировать его речевое мышление [3].

Для формирования понимания речевых инструкций рекомендовано использовать различные пластичные материалы – пластилин, тесто, глину; игры с крупами: «Пересыпаем крупу», «Сварим кашу» «Прячем ручки», «Покормим птичек». Организация игровых ситуаций с различными предметами, издающими разнообразные звуки, привлекают внимание детей.

Ребенку с РАС необходимы новые сенсорные ощущения и положительные эмоциональные впечатления, поэтому использование различных вариантов игр, учет потребностей ребенка, спокойствие, уверенность педагога поможет установлению эмоционального контакта, возникновению коммуникативного общения и основой построения взаимодействия.

Литература

1. Рудик О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 189 с.

2. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. – М. : Теревинф, 2004. – 136 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок.

УДК 376.37

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ «МОЛОДАЯ ЖИЗНЬ»

А.А. Торбяковская,
магистрант,
факультет психологии, педагогики
и коммуникативистики
СДО, КубГУ,
yl_grineva@rambler.ru

Аннотация. Статья посвящена вопросам социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья с участием волонтеров Краснодарской краевой молодежной общественной организации «Молодая жизнь».

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, реабилитация, социализация, волонтер.

История работы Краснодарской краевой молодежной общественной организации «Молодая жизнь» насчитывает более 18 лет. Уже в 2012 году был создан молодежный центр «Молодая жизнь», который ведет свою работу на всей территории Краснодарского края, а также в республике Адыгея. Изначальная идея работы с молодежью была в создании благоприятной среды для подростков возраста риска, где они смогут увидеть правильные морально-нравственные ориентиры и выбрать свой дальнейший жизненный путь. На протяжении многих лет работа ККМОО «Молодая жизнь» активно развивалась, появлялись новые направления работы и открывались различные клубы. Работая с молодежью разных возрастов, в центре задумались о самых маленьких участниках организации «Молодая жизнь» в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В 2016 году организацией был открыт большой профиль – клубы для детей с ограниченными возможностями здоровья, работа которого направлена на социальную реабилитацию подростков с различными заболеваниями, затрудняющими обычное развитие ребенка. В условиях работы с данными детьми организуются специальные выезды. Особенный выезд по-

зволяет провести полное погружение детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья во все аспекты социализации, помогая в развитии навыков коммуникации. Адаптивный период протекает под руководством специалистов в сфере социологии, дефектологии и психологии, с подключением специальной техники развития личности Монтессори. Качественно продуманная программа выезда совмещает в себе обучение, развлечения, физическую активность и отдых.

К каждому особенному участнику проекта прикрепляется специально обученный волонтер, помогающий как физически, так и психологически в преодолении трудностей. Итогом данного выезда служит развитие навыков, дающих возможность полной социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Также в течение всего выезда родители особенных детей участвуют в различных тренингах и мастер-классах, где задают любые интересующие их вопросы специалистам по социальной реабилитации и лично знакомятся с техникой работы ККМОО «Молодая жизнь». Для преодоления психологических проблем родителей создана группа взаимопомощи, где они могут делиться важной информацией или опытом.

Несмотря на небольшой срок работы организации в сфере социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья уже можно отметить видимые результаты. Коммуникативные навыки детей в значительной степени улучшились за счёт постоянного близкого взаимодействия подростков с волонтерами, что выражается в увеличении их словаря, большей психологической открытостью к посторонним и появлению обширного опыта общения, у не говорящих подопечных центра в нескольких случаях был замечен запуск речи.

ККМОО «Молодая жизнь» является постоянным центром социальной реабилитации детей с ОВЗ в городе Краснодаре, в стенах которого на постоянной основе проходят встречи с более чем 40 семьями.

За весь период существования клубов для детей с ограниченными возможностями здоровья были созданы полноценные системы прохождения групповых занятий, рассчитанные на 1 год, которые подразумевают полное включение ребенка в систему. Психолого-педагогическая помощь направлена на развитие целенаправленности, внимания, памяти, ориентировки в пространстве, совершенствование точных движений, формирование знаний и представлений, умения думать, обобщать и выделять главное, что неразрывно связано со стимуляцией речевого развития. Подход к ребёнку организован с учётом уровня его знаний, индивидуального темпа работы, работоспособности, особенностей поведения.

За все время существования ККМОО «Молодая жизнь» были достигнуты высокие результаты в помощи детям и подросткам всех возрастов, социальных статусов и находящихся в разных жизненных ситуациях. Но есть и те аспекты работы, которые требуют проработки системы осуществления для повышения уровня эффективности организации как инструмента социальной реабилитации.

**МУЗЫКА И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ
НАРУШЕННЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ
С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ (ДЦП)**

Г.П. Федорина,

музыкальный руководитель

fedorina_7575@mail.ru

Г.А. Бодина,

воспитатель

galinka_dudina@bk.ru

МБДОУ д/с 16 «Пчелка»

Аннотация. Статья посвящена музыкальному воспитанию дошкольников с детским церебральным параличом, описывается роль музыки для детей с ДЦП, предлагается набор примерных композиций, а также определяется основная задача музыкального руководителя, работающего с детьми с ДЦП.

Ключевые слова: детский церебральный паралич (ДЦП), музыкотерапия, классические произведения.

Музыка, как вид искусства, способна подарить неиссякаемые возможности для всестороннего и гармоничного развития ребенка. С XIX века началось распространение музыкотерапии в Европе. Музыкально-оздоровительная работа в ДОУ – довольно новое направление как в музыкальном, так и в физическом воспитании дошкольников. Это организованный педагогический процесс, направленный на развитие музыкальных и творческих способностей детей, сохранение и укрепление их психофизического здоровья с целью формирования полноценной личности ребенка.

Музыкотерапия – это психотерапевтический метод, при котором музыку используют в качестве лечебного средства. Ценность данного метода заключается в том, что занятия музыкой являются источником положительных эмоций. Музыкотерапия имеет три вида: рецептивная (пассивная), активная, интегративная. Интегративная музыкотерапия включает в себя две методики: 1) музыкацветотерапия – синтез музыки и цвета (восприятие музыки в сочетании с цветом); 2) музыкотерапия – основана на синтезе зрительного и музыкального восприятия. Музыкальное восприятие в сочетании с просмотром шедевров мировой живописи.

Репродуктивная музыкотерапия используется в работе с дошкольниками, имеющими нарушения зрения, речи, которые имеют эмоционально-личностные проблемы. Активная музыкотерапия включает в себя вокал терапию, которая обучает гармонизации внешнего и внутреннего мира человека [1].

Чем раньше начинается лечение, тем больше шансов на успех. Именно поэтому, начиная с двух лет можно лечить и развивать с помощью музыкотерапии детей с ограниченными возможностями здоровья. При работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо иметь определенные навыки: умение создавать атмосферу психологического комфорта, что позволит достичь положительной динамики реабилитационного периода для ребенка; умение установить контакт с ребенком. Это возможно при помощи, мимики, взгляда, улыбки, жестов, ласковой выразительной речи, а главное – положительным эмоциональным настроем.

Для музыкотерапии подойдут следующие классические произведения:

– Для уменьшения неуверенности и чувства тревоги – «Мазурка» Шопен, «Вальсы» Штрауса, «Мелодии» Рубинштейна.

– Для уменьшения разочарования, раздражительности, повышение чувства принадлежности к прекрасному миру природы – «Кантата № 2 «Баха, «Лунная соната» Бетховена.

– Для общего успокоения – «Симфония № 6» Бетховена, часть 2, «Колыбельная» Брамса, «Аве Мария» Шуберта.

– Для уменьшения головной боли, связанной с эмоциональным напряжением – «Дон Жуан» Моцарт, «Венгерская рапсодия № 1» Листа, «Сюита Маскарад» Хачатуряна.

– Для, улучшение самочувствия, настроения, поднятия общего жизненного тонуса, активности – «Шестая симфония», Чайковского, 3 часть, «Увертюра Эдмонд» Бетховена.

Музыкальная терапия детям с диагнозом ДЦП открывает прекрасный, неповторимый окружающий мир, помогает осознать и почувствовать свое место в этом мире, открыть в себе способность через музыку дарить людям радость общения музыкой. В настоящее время уже накоплен достаточно большой опыт в развитии музыкальных способностей детей с ДЦП: занятия вокалом, хоровое пение. А также игра на таких музыкальных инструментах, как фортепиано или синтезаторе [1].

Музыкальное воспитание в детском саду является составным компонентом системы воспитания и обучения детей с церебральным параличом и содержит, кроме общеразвивающей, так же коррекционно-компенсаторную направленность. Оно направлено непосредственно на развитие и формирование основных сенсорных функций (зрительного и

слухового восприятия), речевой деятельности, а также двигательной деятельности.

Одной из основных задач музыкального руководителя, выступает способность научить детей радоваться:

- первой исполненной песне под аккомпанемент, пускай пока при помощи взрослого, без четкости, не совсем внятно, ритмично, уверенно;
- осознанию что их неокрепшие пальчики научились сжимать уголки платочка, охватывать палочку флажка, удерживать кубики.
- ощущению, когда под их пальцами впервые зазвучит музыкальный инструмент [2].

Коррекционные задачи музыкального воспитания детей с ДЦП предусматривают:

- развивать способности эмоционально и адекватно воспринимать музыку разного характера;
- развивать способности совершенствовать звуки по высоте, силе, длительности и тембру;
- сформировывать чувства ритма, а также способности запоминания и воспроизведения мелодии;
- развивать музыкально-ритмические движения и целые композиции, а именно танцы, пение с движением и целых композиций;
- обогащать детские представления об окружающем мире.

Результативность исполнения общеразвивающих задач при помощи музыки, в связи с выраженным у детей, страдающих церебральным параличом, нарушением дыхания, движения, голоса и слуха, осуществляется при помощи ряда коррекционных упражнений. Коррекционно-развивающие игры под музыку, способны помогать преодолевать различные нарушения движения в речи, но и помогают снять нервность, возбудимость, раздражительность. Коррекционные упражнения с музыкальными инструментами направлены на развитие подвижности пальцев, так же учат ощущать и напряжение, и расслабление мышц.

Подводя итоги коррекционной работы с детьми с ДЦП, отмечается положительная динамика развития познавательной деятельности, поведенческих навыков, развития памяти, внимания, творческой активности и воображения.

Литература

1. Кононова Н.Г. Коррекция нарушения функций у детей с церебральным параличом средствами музыки: пособие для учителя-дефектолога. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 319 с.
2. Арсеновская О.Н. Система музыкально-оздоровительной работы в детском саду: занятия, игры, упражнения. – Волгоград : Учитель, 2011. – 204 с.

**КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ
ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ,
ОБУСЛОВЛЕННОЕ СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ
В СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОМ ЦЕНТРЕ**

Л.Н. Филонова,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ

О.А. Васильева,
старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ
pro.mpgu@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуализации проблеме фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного возраста со стёртой формой дизартрии.

Ключевые слова: стёртая форма дизартрии, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

В настоящее время в системе образования много детей дошкольного возраста, которые имеют отклонения в речевом развитии, в том числе не овладевшие в нормативные сроки звуковой стороной языка. Не смотря на полноценный слух и сохранный интеллект, дети не готовы к усвоению школьной программы из-за недостаточного развития фонематического слуха. Конечно, если много у ребенка дефектов звука, нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных, например, вместо скатерть – они говорят «катиль» или «катеть», вместо велосипед – «сипед».

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей фонетико-фонематического недоразвития речи наблюдаются: нечёткая дикция, общая смазанность речи, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, употребление предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными).

Как показывают исследования Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова и др. обучение детей с фонетико-фонематическим развитием речи и правильно сформулированный коррекционно-педагогический процесс позволяет не только полностью устранить недостатки формирования фонемати-

ческих представлений недоразвития речи, но и сформировать устно-речевую базу для овладения и освоения элементами грамоты ещё в дошкольный период.

По мнению Р.Е. Левиной, Н.А. Никишиной, Г.А. Каше, Р.М. Боскис часто встречаются дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте. Причина – педагогическую запущенность, недостатки развития фонематических процессов, неблагоприятный социальный фактор [3].

Именно это данное нарушение процессов формирования произношения у детей с разными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикулярно-фонематической формы.

В настоящее время система обучения детей дошкольного возраста с фонетико-фонематического недоразвития детей (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Туманова) включает коррекцию звукопроизношения, формирование фонематического восприятия, подготовка к обучению грамоте. Одновременно с развитием фонематического восприятия происходит интенсивное развитие словаря и овладение произношением. Уточним, что чёткие фонематические представления о звуке возможны только при правильном его произнесении. По данным Алтухова Н.Г., безусловно, правильно мы слышим только те звуки, которые умеем правильно произносить [1; 2].

Такие ученые, как Л.А. Зайцева, Е.М. Мастюкова, И.В. Филиппович, Т.Н. Волковская считают, что коррекция звукопроизносительной стороны речи у детей с речевой патологией будет наиболее эффективной, если в работе будет участвовать не только логопед, но и родители [3].

Вопросами коррекции дизартрии занимались многие специалисты: О.В. Правдина, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Архипова, Г.В. Чиркина, И.И. Панченко, Э.Я. Сизова, Е.Ф. Собонович, И.Б. Карелина, О.А. Токарева, Л.В. Мелехова, Т.В. Сорочинская, О.Ю. Федосова и др.

Таким образом, многочисленные исследования различных специалистов показали, что у детей со стёртой формой дизартрии препятствует их дальнейшему развитию речи, обуславливает трудности в освоении родного языка, системное нарушение устной речи, обеднение словарного запаса, а в школе и нарушение письменной речи. При коррекционно-педагогической работе логопеду нередко приходится иметь дело с одинаковыми проявлениями разных патологических состояний. В ходе диагностики важно оценить характер этих проявлений. Безусловно, в результате обследования необходимо сделать выводы.

Литература

1. Алтухова Н.Г. Научись слышать звуки. – СПб., 1999г.
2. Каше Г.А., Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни). – М. : Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986г.
3. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М. : 2014. – 368 с.

УДК 376.37

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ

В.Е. Холод,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
valeriyaholod95@mail.ru

Л.М. Берман,
канд. пед. наук, доцент,
Анапский филиал МПГУ
ppo.mpgu@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме обогащения лексического запаса у старших дошкольников с общим недоразвитием речи фразеологизмами.

Ключевые слова: лексический запас, фразеологизмы, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники.

Развитие лексического запаса играет важную роль в современной логопедии, и вопрос о состоянии словаря при различных речевых расстройствах является одним из наиболее важных. Таким образом, важное место в работе логопеда занимает обогащение лексического запаса, его закрепление и активизация, так как совершенствование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса ребенка.

Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в освоении лексических образцов родного языка. Лексический запас этих детей характеризуется значительным расхождением в объеме пассивной и активной речи, снижением способности актуализировать лексические единицы и

смысловые связи между ними, ограниченным пониманием слов в переносном смысле. Логопед выполняет задачу обогащения лексического запаса старших дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях. Несмотря на то, что в последнее время были проведены исследования активного лексического запаса дошкольников с общим недоразвитием речи, особенности его формирования изучены недостаточно. Поэтому поиск новых путей и средств обогащения лексического запаса детей с нарушениями речи, в том числе общим недоразвитием, остается важным и в настоящее время. Поэтому использование фразеологизмов является средством решения проблемы.

Фразеологизмы – это устойчивые сочетания слов, выражающие целостное значение одного слова или целого предложения. Устойчивые сочетания в предложении – это один член предложения. Фразеологизмы характеризуют все стороны жизни человека – его отношение к работе: «золотые руки», «пальцем не пошевелинешь»; отношение к другим людям: «ласковый теленок», «медвежья услуга», личные достоинства и недостатки: «не теряй голову», «водить за нос».

Выделяют три этапа обогащения лексического запаса старших дошкольников с общим недоразвитием речи фразеологизмами.

Этап 1 – вводный. На этом этапе дети знакомятся с фразеологизмами, выделяют словосочетания, переводят их на понятный язык, объясняют пословицы.

2 этап – обучение. Этап обучения заключается в обучении детей самостоятельно объяснять словосочетания и использовать их в собственной речи, а также знакомить детей с антонимами, синонимами и фразеологизмами в процессе чтения художественной литературы

Этап 3 – закрепление. На закрепительном этапе дети должны уметь использовать фразеологизмы в самостоятельной речи, а также знать значение пословиц, происхождение и значение фразеологизмов [1].

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в овладении словарным запасом, поэтому возникает необходимость организации работы, направленной на обогащение лексического запаса. Работа по обогащению лексического запаса старших дошкольников с общим недоразвитием речи фразеологизмами требует от логопеда соблюдения ряда принципов, этапов, направлений, учета особенностей речевого развития детей с данным нарушением, тщательного подбора речевого материала.

Литература

1. Деревянко Н.П. формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 4. – С. 57–60.

**ФОРМИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ КАК МЕТОД
РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОНР (III УРОВЕНЬ)**

О.В. Чернута,
студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
воспитатель
МБДОУ д/с комбинированного вида
№ 60
г. Новороссийск
olga.chernuta@yandex.ru

О.А. Васильева,
старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ
olga1980can@mail.ru

Аннотация. В статье описана работа логопедов по развитию словарного запаса и грамматической структуры языка у старших дошкольников с ОНР (III уровень).

Ключевые слова: развитие речи детей, семантическое поле, лексико-грамматический строй речи, смысловое содержание слова.

Развитие словарного запаса ребенка тесно связано с развитием мышления и формированием всех других компонентов языка, включая психические процессы: фонетику-фонемiku и лексикограмметрию. Это связано с развитием у ребенка восприятия окружающей действительности. По мере того, как ребенок знакомится с новыми предметами, событиями, знаками и предметами, его словарный запас также расширяется.

Слова связаны множеством семантических связей, которые организованы в прозрачную словарную систему. Сложное расположение семантических словарных связей – это организованная связь семантических полей. Обновление словарного запаса и точность использования слов в основном определяются степенью сформированности семантического поля. По мере усвоения каждого нового слова оно становится известным в определенной семантической области, его связь с другими словами в этой семантической области становится ясной, и уделяется внимание тому, почему это слово сливается с другими словами. Слова в лексике не являются отдельными единицами, а связаны разными семантическими связями и образуют сложную систему семантических зон. Осваивая значение слова,

сначала усваиваются особенности, описывающие семантическую структуру слова. По мере развития процесса классификации в смысле слова начинают складываться концептуальные и семантические характеристики слова [1].

Таким образом, у ребенка актуализируется целый комплекс ассоциаций вокруг одного слова, т.е. формируется семантическое поле. Структура семантического поля выглядит следующим образом:

- Ядерное слово.
- Слова, обозначающие названия действий предметов.
- Слова, обозначающие названия признаков предметов.
- Родственные слова.
- Слова – синонимы.
- Слова – антонимы.
- Словесные логические задачи.

Наличие семантического пространства позволяет ребенку быстро подбирать слова в процессе общения. Работа в области семантики и лексико-грамматических систем включает в себя работу по словообразованию и рефлексии, фиксации в предложениях, предложениях и интегрированном языке. После этого действия ребенок запоминает много новых слов.

Дети с ОНР (III уровень) с большей вероятностью войдут в семантику слишком поздно, чем дети, которые не имеют права голоса. У детей с ОНР (III уровень) есть определенные особенности организации семантического сектора, основные из них следующие:

1. Ассоциации среди детей с патологией речи дезорганизованы и нерегулярны по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием.

2. Самым сложным звеном в формировании семантического сектора у детей с языковыми нарушениями является определение центра (корня) семантического сектора и его структурной организации.

3. Дети с ОНР (III уровень) имеют небольшую семантическую свободу действий, что отражается в ограниченном количестве семантических связей. Таким образом, в парадигматических ассоциациях подобные отношения существуют между детьми с языковой патологией.

4. Продолжительность скрытой реакции ободряющего слова у детей с нарушением речи намного больше, чем у нормальных детей: до 10 секунд при развитии общей речи, до 40 секунд у детей с речевой патологией [2].

Таким образом, у детей дошкольного возраста с третьим уровнем языкового развития ОНР адекватное развитие лексико-грамматического аспекта языка, задержки в формировании семантических полей и организации семантических секторов имеют определенные характеристики. Обычно это приводит к развитию языковых и педагогических проблем в школах. В этом смысле слово должно целенаправленно функционировать как конструктивная единица языка, определением которых является семантическое содержание.

Литература

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : АРКТИ, 2004. – 166 с
2. . Преодоление общего недоразвития речи у детей: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова [и др.] – Екатеринбург : ООО «КнигоМир», 2011.– 320 с.

УДК 376.37

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (3 УРОВЕНЬ) ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНОГО РИСОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОУ

В.И. Ювко,

студент 5 курса СДО,
Анапский филиал МПГУ
yuvko.violetta@mail.ru

О.А. Васильева,

старший преподаватель,
Анапский филиал МПГУ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению сюжетного рисования как средства для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с третьим уровнем речевого развития при общем недоразвитии речи.

Ключевые слова: сюжетное рисование, общее недоразвитие речи, изобразительная деятельность, речевое развитие.

Ребенок к пяти годам должен овладеть всей системой родного языка. При общем недоразвитии речи нарушение касается всех компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики. У детей с третьим уровнем речевого развития в пятилетнем возрасте возникают лексические трудности, которые касаются знания и называния: частей предметов и объектов; глаголов, выражающих уточненность действий; приставочных глаголов; антонимов; относительных прилагательных.

В грамматическом строе речи также распространены ошибки:

- в употреблении предлогов («Мама взяла книгу от полки»);
- согласовании различных частей речи («Заботился о ежика»);
- построении предложений («Шел Петя грибы лес собирать»).

В фонетическом плане дети:

- неверно произносят 10–20 звуков; не различают на слух и в произношении близкие по звучанию мягкие-твердые, звонкие-глухие;

- искажают звуконаполняемость слов, слоговую структуру слов (магнитофон-матюфон);
- не могут воспроизвести ряд слов, близких по звучанию, некоторые звуковые и слоговые сочетания (кот-кит-ток) [1].

Развитие связной речи и полноценного речевого общения одна из главных задач дошкольного воспитания и образования. Дети с третьим уровнем речевого развития при формировании связной речи нуждаются во вспомогательных средствах. При подборе таких средств педагоги дошкольных образовательных учреждений основываются на факторах, облегчающих и направляющих процесс становления связной речи. Одним из таких факторов является наглядность, при которой происходит речевой акт. При работе над формированием связной речи педагоги на своих занятиях активно используют наглядный и демонстрационный материал, так как яркие и красочные картинки и образы привлекают внимание детей.

Между тем любая деятельность, в том числе и изобразительная, благоприятна для развития речи. Занятия по рисованию для детей не только углубляют представления об окружающих предметах, но и способствуют проявлению речевой и умственной активности. Развитие связной речи детей на занятиях по сюжетному рисованию осуществляется в нескольких направлениях:

- развитие монологической и диалогической речи;
- совершенствование регулирующей функции речи;
- обогащение словаря дошкольников терминами, которые изначально используются на занятиях по изобразительной деятельности, а затем входят в активный словарь.

На занятиях по сюжетному рисованию используется форма диалога, используются такие приемы, как игры-драматизации, инсценировки. Персонажами в данном случае являются рисунки, созданные детьми. В развитии связной речи через сюжетное рисование особое значение придается увеличению лексического запаса разными частями речи, словами противоположными (антонимами) и схожими по значению (синонимами). Перед занятием с детьми проводится предварительная работа, например, чтение книг по теме или рассматривание иллюстраций, открыток, альбомов. В ходе предварительной работы детям дается возможность высказаться о полученных впечатлениях, предлагается возможность придумать будущий рисунок и рассказать о нем.

Придумать сюжет для рисунка непросто не только ребенку, но и взрослому. Поэтому важно, чтобы сказки, книги, мультфильмы были интересны и понятны и детям, побуждали их к творческой и речевой активности, воспитывали положительные качества личности. Обязательно давать возможность детям высказываться, вести диалог. После занятия рекомендуется побеседовать с детьми, обсудить созданные сюжетные рисунки, можно составить творческий рассказ.

Таким образом, на занятиях по сюжетному рисованию происходит развитие монологической и диалогической речи детей, обогащается словарный запас детей, совершенствуется регулирующая функция речи. Речь детей становится содержательной, творческой, последовательной. Такие занятия помогают ребенку правильно анализировать предметы и явления, так его внимание становится направленным. Самостоятельное создание детьми сюжетов в рисунке мотивирует их на составление описательных рассказов на основе своих получившихся работ. Все это в свою очередь несет положительный эмоциональный настрой и желание заниматься.

Литература

1. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 567 с.

Научное издание

ВЕКТОРЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ

МАТЕРИАЛЫ VII ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

(26–30 октября 2020 года)

Статьи публикуются в авторской редакции

Технический редактор – А.С. Семенов
Компьютерная верстка – М.Н. Гусева
Дизайн обложки – О.Я. Фоменко

Подписано в печать 14.12.2020
Бумага «Снегурочка»
Печ. л. 13,0
Усл. печ. л. 12,1
Уч.-изд. л. 10,9

Формат 60×84¹/₁₆
Печать трафаретная
Изд. № 1144
Тираж 101 экз.
Заказ № 2219

Отпечатано ООО «Издательский Дом – Юг»
350010, г. Краснодар, ул. Зиповская, 9, литер «Г», оф. 41/3
тел. +7(918) 41-50-571

e-mail: id.yug2016@gmail.com

Сайт: www.id-yug.com