

НАУКА И СОЦИУМ

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
(1 ЧАСТЬ)

(Новосибирск, 1 июня 2018 г.)

Новосибирск
2018

УДК 37.0(063)+37.6(063)+372.016(063)+378(063)
ББК 74.0я43+74.50я43+74.260я43+74.48я43

Рекомендовано научно-
методическим советом
АНО ДПО «СИПППИСР»

НЗ4

Редакционная коллегия:

Сорокина Елена Львовна, канд. пед. наук, доцент (отв. редактор)

Елинская Янина Алексеевна, директор АНО ДПО «СИПППИСР»

Макарихина Инна Михайловна, канд. пед. наук, PhD (переводчик)

Одиноква Наталья Александровна, доцент кафедры логопедии и детской речи ФГБОУ ВО «НГПУ»

Черноусова-Никонорова Татьяна Владимировна, канд. пед. наук (технический редактор)

Рецензенты:

Баликоев Владимир Заурбекович, доктор эконом. наук

Кузь Наталья Александровна, канд. пед. наук

Пискун Ольга Юрьевна, канд. психол. наук

Чухрова Марина Геннадьевна, доктор медицинских наук

Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (1 июня 2018 г.): в 2 ч. / отв. ред. Е.Л. Сорокина. – Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИПППИСР», 2018. – Ч. 1. – 183 с.
ISBN 978-5-9500955-8-0

В сборнике представлены теоретические и практические материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум», организованной и проведенной АНО ДПО «СИПППИСР».

В сборник также включены тезисы докладов участников конференций: «Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ» и «Физическая культура и спорт в современном обществе».

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

УДК 37.0(063)+37.6(063)+372.016(063)+378(063)
ББК 74.0я43+74.50я43+74.260я43+74.48я43
ISBN 978-5-9500955-8-0

© АНО ДПО «СИПППИСР», 2018

© Группа авторов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Аппель Ю.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	4
Барамыкова С.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ «ПАРАШЮТ» В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ГРУПП КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	9
Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Давыдова О.Г. К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ КУРСОВ КОРРЕКЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ	12
Ванина Л.П., Малькова Т.В. СОЗДАНИЕ И ВКЛЮЧЕНИЕ ИГРОВОГО ИНТЕРАКТИВНОГО КОМПЛЕКСА В КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩУЮ СРЕДУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	19
Веселкова Е.А. АНАЛИЗ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ МЕТОДОМ СКАЗКОТЕРАПИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	24
Веселкова Е.А. ГРУППА РИСКА В МОЛОДЁЖНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ	27
Габышева Н.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ	29
Гапченко Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОЛОГИИ СТУДЕНТАМ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	32
Голдобина Е.Г. МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ	35
Горшкова М.Н. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	40
Гродина Т.Ф. ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЛЕКОТЕКИ НА БАЗЕ ДОУ	44
Двуреченская С.Е. ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	47
Доронина В.С. КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	52
Ихно С.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА	60
Казаква Н.М. ШАГИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	66
Колмакова М.В. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»	69
Колмакова М.В., Михайлова В.В. МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА	74
Ладыгина И.А., Бояринова Е.А., Бенслер Н.В. РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	79
Леготина Ю.В. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА	85
Манасва Л.П. РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОСЛОГОВОГО АНАЛИЗА, СИНТЕЗА И АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКА В СЛОВАХ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ	91
Митрофанова О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	96

Моисеева Т.А. ТРУД КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА	101
Молчанова Н.Б. РАЗВИТИЕ СЛУХО-ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНЫХ КООРДИНАЦИЙ С ОПОРОЙ НА ИМПУЛЬСНУЮ СТРУКТУРУ МЕТРОНОМА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	104
Нелюбин П.Г. ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В КАЧЕСТВЕ ИСТОЧНИКА ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ФИЛИПА ДЖОРДЖА РОДЖЕРСА «ПЕРВЫЙ АНГЛИЧАНИН В ЯПОНИИ. ИСТОРИЯ УИЛЬЯМА АДАМСА»)	111
Одинокова Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	114
Потапова О.К. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ПРАКТИКЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ	120
Почивалина И.Ю. НЕТРАДИЦИОННЫЙ МЕТОД В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ: БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКИ	122
Северцева О.В. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	127
Семенова О.П. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ	131
Сигодина Н.А. ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	134
Сидорина Т.В. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ	139
Сорокина Е.Л., Елинская Я.А. МАРКЕТИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	143
Сорокина Е.Л., Иванов И.В. ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВ ТЕЛЕСНОСТИ, С УЧЁТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ, В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	148
Сучкова В.В. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ, В СТРУКТУРЕ ФГОС ДО	153
Тимофеева А.Ю., Тимофеев Е.И. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПЛОВЦОВ 9-12 ЛЕТ	157
Урсегова Н.А. СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА И ЕЕ РОЛЬ В СОХРАНЕНИИ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ	162
Шакирьянова С.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ, КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	167
Шаланкова Е.Г., Колесова С.Н. О ЧЁМ ГОВОРЯТ ОШИБКИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ	171
Яковлева И.В. КОНСТРУИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	176
Яманова С.М., Иващенко Я.С. ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ РОССИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	179

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аппель Юлия Владимировна.

Новосибирск, МКДОУ детский сад № 158, учитель-логопед, lakrimoza80@mail.ru.

Аннотация. В данной статье описываются особенности логопедического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного пространства дошкольной организации, затрагиваются принципы организации инклюзивной практики, необходимости ранней помощи детям с проблемами в развитии.

Ключевые слова: инклюзивное образование, толерантность, логопедическое сопровождение.

SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF AN INCLUSIVE PRESCHOOL SPACE

Appel Julia Vladimirovna.

Novosibirsk, MKChEE kindergarten № 158, teacher-speech therapist, lakrimoza80@mail.ru.

Abstract. This article describes the features of speech therapy support for children with disabilities in the context of a preschool organization inclusive space. The author notes the principles of inclusive practice, the need for early assistance to children with developmental problems.

Key words: inclusive education, tolerance, speech therapy support.

В системе дошкольного образования России за последние годы произошли большие изменения. Особо значимым явлением можно считать разработку Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который декларирует реализацию прав детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Увеличение количества нуждающихся в специальном образовании – общемировая тенденция, свойственная также современной России. Одним из наиболее реальных путей удовлетворения потребностей и прав детей с ОВЗ на качественное и доступное образование является инклюзивное образование.

Считается, инклюзивный образовательный процесс вбирает в себя бинарную значимость, поскольку позволяет одновременно расширить как академические возможности для формирования устойчивых мнемических функций детского организма, так и интенсифицировать социализаторские перспективы всех детей независимо от наличия либо отсутствия у них определенных черт нетипичности [3].

Известно, что в основу инклюзивного образования положено убеждение, которое исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает при этом особые условия для детей, имеющих специфические образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении.

Проблема инклюзивного образования детей разрабатывалась отечественными (Л. С. Выготский, И. М. Гилевич, Е. А. Екжанова, Е. В. Кулакова, Э. И. Леонгард, М. Л. Любимов, Н. Н. Малофеев, М. И. Никитина, Т. В. Пелымская, Л. И. Тигранова, Н. Д. Шматко и др.) и зарубежными (П. Бейкер, В. Гудонис, М. Джонсон, Д. Лауве и др.) учеными. Профессор Сэмюэл Л. Одом (университет штата Индиана США) определяет инклюзию следующим образом: «Инклюзия – это нечто большее, чем просто быть вместе. Это процесс создания надлежащей среды для всех детей, что в свою очередь, означает необходимость адаптировать программы воспитания и обучения к потребностям и интересам детей, а не наоборот. Это также подразумевает организацию возможностей для активного участия всех детей – типично развивающихся и детей с ограниченными возможностями – в занятиях, которые имеют место в их общей группе детского сада» [6].

Т. В. Волосовец, А. М. Казьмин, Е. Н. Кутепова, В. Н. Ярыгин считают, что организация инклюзивной практики строится на следующих принципах:

- принцип индивидуального подхода, который предполагает всестороннее изучение воспитанников и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей;
- принцип поддержки самостоятельной активности ребенка, который решает задачу формирования социально активной личности;
- принцип социального взаимодействия, который предполагает создание для понимания и принятия друг другом всех участников образовательного процесса;
- принцип междисциплинарного подхода, на основании которого специалисты совместно составляют образовательный план действий, опираясь на результаты диагностики;
- принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания предполагает использование в работе необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения;
- принцип партнерского взаимодействия с семьей;
- принцип динамического развития образовательной модели детского сада [2].

Авторы подчеркивают: «Модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства» [2, с. 24].

Следует подчеркнуть, что дошкольное образование в настоящее время ориентируется на подход к ребенку с пониманием и уважением его возможностей,

способностей, а также социальных прав и интересов. В связи с этим социально-педагогическая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья направляется на обеспечение условий, открывающих дошкольнику с различными нарушениями возможность усвоения окружающего мира, полноценного общения со сверстниками и взрослыми. Чем раньше начинается работа с ребенком, имеющим ОВЗ, тем выше его шансы на адаптацию и социализацию в обществе. При раннем выявлении и ранней комплексной коррекции отклонений в развитии дают возможность предупредить проявление отклонений вторичной и третичной природы.

По мнению И. А. Бочковской [1] ранняя помощь может иметь как коррекционный, так и/или профилактический характер, то есть либо преодолевать сложившиеся проблемы, либо предупредить их в будущем. Есть основания полагать, для того, чтобы стабилизировать ход психофизического развития детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования необходимо:

1. Создать оптимальные условия для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив сверстников.
2. Разработать и осуществлять индивидуальное медико-психолого-педагогическое сопровождение каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.
3. Создать и реализовать модель взаимодействия: воспитатели – специалисты – дети – родители.
4. Осуществлять коррекционно-образовательный процесс в системе и последовательности.
5. Способствовать приобретению детьми интегративных качеств: физически развитый, любознательный и активный, эмоциональный и отзывчивый, овладевший средствами общения, способный управлять своим поведением, овладевший необходимыми умениями и навыками.
6. Сформировать психологическую готовность к школе, универсальные предпосылки учебной деятельности.

Н. А. Одинокова подчеркивает, что «сотрудничество в образовательной организации для детей с ОВЗ предполагает совместные определения целей деятельности, планирование предстоящей коррекционно-педагогической работы, распределение сил и средств в соответствии с возможностями каждого ребенка, совместный контроль и оценку результатов работы, а затем и прогнозирование новых целей, задач и результатов [5, с. 184].

Мы столкнулись с проблемой неоднородности контингента детей, находящихся в одной группе. Наряду со здоровыми ребятами, группу посещают слабовидящие дети, с амблиопией и косоглазием, с сочетанными патологиями, со сложной структурой дефекта.

Логопедическое сопровождение детей с ОВЗ начинается с проведения диагностики развития детей дошкольной организации и обсуждения ее результатов на психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк). Положительно зарекомендовали себя следующие методики, используемые учителями-дефектологами:

- «Методика исследования познавательной деятельности ребенка» В. А. Феоктистовой;
- «Психолого-педагогическое обследование детей» С. Д. Забрамной;
- «Исследование зрительной памяти» Д. Векслера;
- «Исследование невербального и вербально-логического мышления» Н. Я. Семаго, М. М. Семаго;
- «Исследование конструктивного праксиса» Равена, Коха и др. методики.

Учителя-логопеды используют «Нейропсихологическую речевую диагностику детей дошкольного возраста» Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной. Принимается решение о направлении ребенка на территориальную ПМПК в целях проведения комплексного обследования и подготовки рекомендаций по организации воспитания и обучения детей в дошкольной организации. На основании рекомендаций ПМПК специалисты ПМПК образовательной организации разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут и/или адаптированную образовательную программу (индивидуальный образовательный маршрут – это документ, регламентирующий и определяющий содержание коррекционно-развивающей деятельности с ребенком, имеющим проблемы в психическом и физическом развитии и семьей, воспитывающей такого ребенка (Г. А. Лебедева).

Педагоги и специалисты образовательной организации осуществляют их реализацию, с использованием утвержденных и рекомендованных коррекционных программ и авторских технологий и ведут динамическое наблюдение за развитием ребенка. Заседания консилиума по уточнению индивидуального образовательного маршрута и/или адаптированной образовательной программы должны проводиться не реже одного раза в три месяца.

За ходом коррекционно-образовательной работы осуществляется мониторинг – непрерывный контроль.

Работа учителя-логопеда ведется по всем образовательным областям и задачам, выделенным в ФГОС ДО:

«Социально – коммуникативное развитие». Задачи: формирование умения сотрудничать со взрослым и сверстниками; адекватно воспринимать окружающие предметы и явления, положительно относиться к ним.

«Познавательное развитие». Задачи: формирование познавательных процессов и способов умственной деятельности, усвоение и обогащение знаний о природе и обществе, развитие познавательных интересов.

«Речевое развитие». Задачи: формирование структурных компонентов системы языка: фонетического, лексического, грамматического; формирование навыков владения языком и его коммуникативной функции – развитие связной речи, двух форм речевого общения – диалога и монолога; формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи.

«Художественно-эстетическое развитие». Задачи: формирование у детей эстетического отношения к миру, накопление эстетических представлений и образов, развитие эстетического вкуса.

«Физическое развитие». Задачи: совершенствование функций формирующегося организма, развитие двигательных навыков, тонкой ручной моторики, зрительно-пространственной координации.

Следовательно, необходимо особо обратить внимание, что одним из условий повышения эффективности логопедической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-пространственной развивающей среды – системы условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка.

Таким образом, организация логопедического сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзивной практики при соблюдении условий дошкольной организации включает: разработку и осуществление индивидуального медико-психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка с ОВЗ; разработку и реализацию индивидуально-ориентированного маршрута развития каждого ребенка; активное включение их в среду сверстников, в жизнь своей группы, дошкольной организации, с целью корректной адаптации к образовательной организации, формирования положительных отношений в коллективе, приобретения позитивного опыта взаимодействия между педагогами и родителями.

Библиографический список:

1. Бочковская И. А. Психологическое сопровождение социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграции в образовательную среду // Ученые записки Российского государственного социального университета». – 2011. – Выпуск №7 (95).
2. Волосовец Т. В., Казьмин А. М., Кутепова Е. Н., Ярыгин В. Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений: – М.: Мозаика-Синтез, 2011.
3. Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве / Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова, Н. А. Одинокова, Р. Х. Шаймарданов. – Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2016. – 140 с.
4. Малофеев Н. Н. Право на образование, или зачем нужна инклюзия // Учительская газета. – 2010. – № 35. – 31 августа.
5. Одинокова Н. А. Педагогическое взаимодействие и сотрудничество специалистов в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: ОГПУ, 2017. – С. 181-185.
6. Odom S. L. et al. Inclusion at the Preschool Level: An Ecological Systems Analysis // New Horizons for Learning. Vol. IV, No. 3. 1998. May/June.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ «ПАРАШЮТ» В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ГРУПП КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Барамыкова Светлана Николаевна.

Новосибирск, МКДОУ д/с № 508 комбинированного вида «Фея», педагог-психолог.

Аннотация. В статье представлен опыт использования игровой методики «Парашют» в организации образовательного процесса групп компенсирующей направленности с целью формирования навыков командных взаимодействий, как способа профилактики вторичных отклонений в развитии, трудностей в обучении и социализации детей с ограничением здоровья.

Ключевые слова: игровой педагогический парашют, дети с ограниченными возможностями здоровья, группа компенсирующей направленности.

THE USE OF PEDAGOGICAL GAMES PARACHUTE ACTIVITIES WITH THE CHILDREN IN GROUPS OF COMPENSATING TYPE

Baramykova Svetlana Nikolaevna.

Novosibirsk, MKChEE kindergarten № 508 combined type «Fairy», teacher-psychologist.

Abstract. The article presents the experience of the play technique «parachute» using in the educational process organization of compensating orientation groups in order to form skills of team interaction, as a way to prevent secondary developmental disorders, difficulties in learning and socialization of children with disabilities.

Key words: educational parachute, children with disabilities, group of compensating orientation.

Группа компенсирующей направленности – это разновозрастная группа детей с разными проблемами в развитии. Одним из важных факторов для детей данной категории является овладение коммуникативными и игровыми навыками.

При отсутствии специально организованных условий преодоления недостатков наблюдаются вторичные отклонения в развитии познавательной, эмоциональной и личностной сфер ребенка. Поэтому ранняя психолого-педагогическая коррекция в этом случае будет носить предупреждающий характер, позволяющий снять трудности социальной адаптации и интеграции, расширить возможности детей овладения речью, повысить способность к развитию и использованию познавательных возможностей, улучшить прогноз формирования личности в целом [2].

Игровой педагогический парашют – нетрадиционное оборудование для психического и физического развития дошкольников, предназначенное для

занятий и игр. Его использование учит согласованности действий, умению чувствовать движения остальных игроков, способствует развитию внимания, памяти, координации, укрепляет мышцы спины, плеч, предплечий, кисти рук. Игры с «Парашютом» вызывают у детей положительные эмоции, вносят радость, оживление, способствуют развитию воображения, творчества, фантазии, дают спектр новых ощущений. Для деятельности с игровым парашютом не требуется каких-то особых навыков и координации движений.

Основу игровой технологии «Парашют» составляет композиция, то есть непрерывные по содержанию и слитные по технике выполнения двигательных упражнений, объединенных в определенный комплекс [3].

Многолетний опыт педагогической деятельности позволил пересмотреть некоторые подходы к коррекционной деятельности с детьми в группе компенсирующей направленности. Было обращено внимание, что в коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР) и расстройствами аутистического спектра (РАС), чаще всего используются однообразные и привычные методы и приемы: индивидуальная работа, традиционные дидактические, развивающие игры и упражнения. Несомненно, они несут большую пользу, но решают возрастную потребность детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в движении частично.

Игровой педагогический парашют можно использовать в любой части организованной деятельности (утренней гимнастики, динамических пауз, на прогулках), вместе с различными музыкальными приветствиями и разминками, а также при взаимодействии с другими педагогами (инструктором по физической культуре, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, учителем-логопедом).

Тем самым через участие детей в разнообразных формах и видах активности, создаются возможности успешного овладения игровыми навыками. Педагоги совместно обеспечивают здоровье воспитанников в единстве психологического и физического аспектов [3].

«Парашют» позволяет не только разнообразить коррекционную деятельность, но и проводить занятия с детьми разного возраста и с индивидуальной спецификой развития, учить их принимать друг друга, выполнять игровое правило, активизировать двигательные навыки, согласованно действовать, общаться доступным способом, получать положительные эмоции. Поэтому занятия с парашютом должны проходить в атмосфере высокой эмоциональности, чтобы увлечь детей, – тогда они будут выполнять все задания с удовольствием. Даже дети, которые с трудом включаются в игровой процесс и общие игры, проявляют заинтересованность к данному виду деятельности, так как сами могут выбирать свою возможную скорость и степень активности.

Каждое занятие имеет свои структурные особенности и возможности использования «парашюта». Обязательным условием проведения занятий является создание психоэмоционального комфорта, свободного от штампов и стереотипов.

Вводная часть занятия с использованием «парашюта» позволяет настроить на совместную работу, установить эмоциональный контакт, развивает межличностные взаимодействия, способствует снятию напряжения и «зажимов».

Особенностью основной части занятий с «парашютом» является использование игровых упражнений и подвижных игр одной тематики или сюжета. Например, в игровом задании «Расскажи стихи с волшебным парашютом», педагог сопровождает чтение стихотворения с подходящими по смыслу движениями (дети повторяют). Игры необходимы для создания комфортной обстановки, повышения уровня самостоятельности (задания постепенно усложняются). Размещение детей по кругу создает открытое общение, ощущение целостности, завершенности, облегчает взаимодействие. При знакомстве или закреплении цвета (у «парашюта» присутствует необходимый цветовой набор секторов), возможно обозначение цветом времени года, явлений природы, классификации предметов, ритмическом делении слова на части.

В заключительной части используются игры малой интенсивности, включающие упражнения на мышечную релаксацию, мимическую гимнастику, закрепляющие положительные эмоции.

Таким образом, использование игрового педагогического парашюта в организации образовательного процесса групп компенсирующей направленности формирует навыки командных взаимодействий, является одним из доступных условий и способов профилактики вторичных отклонений в развитии, трудностей в обучении и социализации детей с ограничением здоровья [1].

Библиографический список:

1. Бойко Д. Ю. Игровой парашют [Электронный ресурс]. – URL: <http://nmcsova.ru/konf/ovsm2/metodikadou/boyko-dyu-igrovoy-parashyut-irkutskaya-obl-g-bratsk> (дата обращения 01.06.2018).
2. Одинокова Н. А. Условия развития слухового восприятия детей, имеющих ограниченные зрительные возможности // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара / Под ред. Г.С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 175-178.
3. Фролова С. В., Сорокина Н. И. Использование игровой технологии «Парашют» в работе с детьми с ОВЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://doshkolnik.ru/zaniatia-s-detmi/18894.html> (дата обращения 01.06.2018).

УДК 376.356
ББК 74.3

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ КУРСОВ КОРРЕКЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Беляева Ольга Леонидовна.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», доцент, oliyass@mail.ru.

Брюховских Людмила Александровна.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», доцент, ladakspu@mail.ru.

Давыдова Ольга Геннадьевна.

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «194 комбинированного вида» г. Красноярск, заведующий, ds194@list.ru.

Аннотация. В статье рассматривается порядок разработки рабочей программы коррекционного курса учителя-дефектолога, работающего с детьми с нарушенным слухом. Приводится практический материал рабочей программы для старшего дошкольника, перенесшего кохлеарную имплантацию.

Ключевые слова: рабочая программа, коррекционный курс учителя-дефектолога (сурдопедагога).

TO THE QUESTION OF DEVELOPMENT OF A WORKING PROGRAM OF CORRECTIVES OF CORRECTIVE DIRECTION OF A TEACHER- DEFECTOR FOR PRESCHOOLERS WITH DISCONTINUED HEARING

Belyaeva Olga Leonidovna.

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva ", Associate Professor, oliyass@mail.ru.

Bryukhovsky Lyudmila Alexandrovna.

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva ", Associate Professor, ladakspu@mail.ru.

Davydova Olga Gennadievna.

Municipal budget preschool educational institution "Kindergarten" 194 combined type "in Krasnoyarsk, ds194@list.ru.

Abstract. The article considers the procedure for developing a work program for the corrective course of a teacher-defectologist working with children with hearing impairment. The practical material of the working program for the senior preschooler who has transferred cochlear implantation is given.

Key words: working program, correction course of the teacher-defectologist (surdopedagogue).

В настоящее время дошкольники с нарушенным слухом получают дошкольное образование в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Если ребенок является воспитанником группы комбинированной направленности, то для него разрабатывается и утверждается индивидуальная адаптированная программа, где указываются специалисты сопровождения. Далее эти специалисты должны разработать рабочие программы курсов коррекционной направленности по тем направлениям коррекции, которые рекомендованы в заключении специалистами ПМПК.

Таким образом, разработка рабочей программы курсов коррекционной направленности любого специалиста сопровождения (дефектолога, логопеда) следует за разработкой адаптированной образовательной программы.

При этом разработчик учитывает:

1. Анализ требований государственного образовательного стандарта дошкольного образования; содержание примерных образовательных программ дошкольного образования; адаптированной основной программы ДОУ.
2. Результаты комплексного изучения психолого-педагогического статуса ребенка с ограниченными возможностями здоровья;
3. Содержание индивидуальной адаптированной образовательной программы.
4. Временные границы реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы. При разработке адаптированной индивидуальной программы и рабочей программы указывается отрезок времени, покрываемый реализацией содержания индивидуальной образовательной программы. Выбираемый отрезок должен, как правило, состоять из одного или нескольких целых полугодий обучения в образовательном учреждении. Оптимальный вариант разработки программ – один год. На данный временной промежуток нужно предвидеть содержание образования, которое следует освоить обучающемуся. Корректировка содержания индивидуальной программы и рабочей программы осуществляется на основе результатов промежуточной диагностики.
5. Требования к постановке цели. Четкое формулирование цели программы. Они (она) должны соотноситься с целями и задачами индивидуальной адаптированной образовательной программы.
6. Требования к определению задач. Определение круга задач, конкретизирующих цель коррекционной работы в рамках реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы. Задачи определяют направления работы с конкретным ребенком.
7. Требования к определению содержания рабочей программы. Содержательное наполнение рабочей программы в основном зависит от ее целевого назначения, конкретизируется в тематическом планировании. Особое внимание при разработке рабочей программы следует уделить описанию тех способов и

приемов, посредством которых обучающийся будет осваивать содержание образования.

8. Необходимость планирования форм реализации разделов программы: индивидуальные, индивидуально-групповые, групповые, коллективные и другие.

9. Требования к структуре рабочей программы. Обязательными элементами рабочей программы являются [6]:

1) пояснительная записка: содержит цели, общую характеристику курса, описание места курса в содержании образования в целом, результаты освоения курса;

2) содержание коррекционного курса;

3) тематическое планирование с определением основных видов деятельности обучающихся;

4) описание материально-технического обеспечения образовательной деятельности.

Алгоритмом разработки рабочих программ должны владеть современные специалисты [4; 16–21]. Формирование необходимых профессиональных компетенций является также обязательным для выпускников современных вузов [1; с. 114].

Рабочая программа коррекционного курса «Развитие слухоречевого восприятия и устной речи» для дошкольника с нарушением слуха после кохлеарной имплантации, перенесенной в среднем дошкольном возрасте, например, должна иметь такое содержание [3; с. 155]: во-первых, представляется пояснительная записка. В ней обозначается цель курса: формирование у дошкольника с кохлеарным имплантом навыков восприятия (на слухо-зрительной и слуховой основе) и воспроизведения устной речи, активизация различных речевых умений в условиях реальных ситуаций общения, способствующих социальной адаптации, личностному и познавательному развитию.

Далее, представляется характеристики коррекционного курса: данный коррекционный курс направлен на развитие речи, разнообразных видов слухоречевой деятельности (говорения, слухо-зрительного восприятия, слушания) у глухих детей с КИ на основе восстановленного слуха и посредством целенаправленных занятий с учителем – дефектологом (сурдопедагогом).

Описание места коррекционного курса содержит следующую информацию: данный коррекционный курс разработан для реализации в условиях группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи в отношении дошкольника с кохлеарным имплантом, находящемся в начале основного этапа образовательной реабилитации и является элементом «Программы коррекционно-развивающей работы». Форма организации занятий – индивидуальные занятия. Частота индивидуальных занятий – 4 раза в неделю. Продолжительность проведения – 20 минут. Время проведения – первая половина дня.

Прохождение данного курса пронизывает содержание всех образовательных областей. Речевые эталоны предъявляются на слух и закрепляются во всех видах деятельности и во всех образовательных областях с педагогом (воспитателем), логопедом. При этом содержание курса опирается на темы, изучаемые в других

областях. Взаимно дополняя друг друга, различные области деятельности позволяют закреплять навыки правильного воспроизведения речевого материала, воспринятого на слухозрительной и слуховой основе, употребления его в правильных грамматических категориях и синтаксических конструкциях. Содержание курса связано с содержанием коррекционных курсов учителя-логопеда «Произношение», «Развитие речи».

Затем представляются планируемые результаты освоения коррекционного курса. К целевым ориентирам данной программы, которую мы представляем в качестве образца, относятся следующие характеристики возможных достижений ребенка:

Слуховое и слухоречевое развитие:

- различает, узнает на слух неречевые звучания при выборе не менее, чем из 5-ти;
- отзывается всегда на свое имя, выделяет из потока речи на слух изученные слова (развитие произвольного и непроизвольного слухового внимания);
- узнает на слух не менее 30 фонем при предъявлении изолированно, определяет их место в слове в середине, конце, начале;
- запоминает слова на слух, воспроизводит правильно их контур приблизительно по звучанию (слухоартикуляторная координация);
- контролирует на слух свой голос, понимает, когда он говорит тихо, нормально, громко;
- воспроизводит по памяти на слух воспринятые слова – не менее 5-ти отдельных слов или 3-4 слов во фразе;
- понимает существительные (не менее 3-4 по каждой лексической теме), глаголы и прилагательные (по 1-2 характеристике в каждой лексической теме); понимает обобщающие слова (игрушки, одежда и т.п. в соответствии с тематическим планированием), соотносит предметы с их словесным обозначением;
- понимает и отвечает на простые вопросы с использованием изученного словаря: «Кто? Что делает? Где? Как зовут? Какой? Какая? Какие? Какое?»;
- понимает, повторяет правильно воспринятые на слух и пробует самостоятельно использовать грамматические формы речи: единственного и множественного числа существительных мужского, женского, среднего рода;
- знает все буквы алфавита, читает слоги, сливает слоги при чтении слов;
- самостоятельно записывает слоги под диктовку.

Во время прохождения программы предусмотрены: входящая (первичная) диагностика; текущий мониторинг; итоговая диагностика.

Входящая и итоговая диагностика осуществляются на индивидуальных занятиях с учителем-дефектологом по методике оценки слухоречевого развития детей с нарушенным слухом (автор Королева И.В.). Диагностические данные заносятся в протокол сурдопедагогического обследования, на основе которого заполняется сурдопедагогическое представление и составляется индивидуальный план дальнейшей работы. Для оценки речевых возможностей дошкольника можно

воспользоваться традиционной речевой картой или протоколом сурдопедагогического обследования в развернутом виде И.В. Королевой.

Текущий мониторинг проводится в виде наблюдения за качеством слухового, слухоречевого восприятия, лексико-грамматического оформления высказываний в связной речи.

Содержание коррекционного курса включает в себя четыре раздела, которые тесно связаны между собой и реализуются параллельно:

I. Развитие слухового и слухоречевого восприятия, содержательные линии:

1. Расширение набора неречевых звучаний для выполнения операции различения, узнавания на слух [2]:

– сначала при выборе из двух резко противопоставленных по акустическим признакам: барабан, колокольчик высокочастотный.

– далее при выборе из трех: барабан, колокольчик высокочастотный или свисток, дудка среднечастотная;

– далее при выборе из 4-5 и более: барабан, колокольчик высокочастотный, бубен, гармоника, дудка, свисток, металлофон.

2. Развитие слухового сосредоточения и внимания при использовании личного имени и изученных слов в разных условиях, при позыве разными людьми.

3. Формирование фонематического слуха: умения узнавать на слух не менее 30 фонем при предъявлении изолированно, определять их место в слове в середине, конце, начале.

4. Обучение контролю на слух своего голоса, его модуляции тихо-нормально-громко.

5. Развитие слуховой и слухоречевой памяти: тренировка в запоминании слов на слух, воспроизведении по памяти на слух не менее 5-ти отдельных слов или 3-4 слов во фразе.

К реализации данных разделов привлекаются логопед, сурдопедагог, музыкальный руководитель [5; с. 57–60].

II. Развитие связной речи. Содержательные линии раздела:

1. Обучать воспроизведению правильно контуров слов, фраз приближенно по звучанию (слухоартикуляторная координация).

2. Обогащать слуховой словарь существительными (не менее 3–4 по каждой лексической теме), глаголами и прилагательными (по 1-2 характеристике в каждой лексической теме), обобщающими словами и другими частями речи, встречающимися в речи.

III. Формирование коммуникативных навыков. Содержательные линии раздела:

1. Учить участвовать в диалогах с использованием изученного словаря; отвечать на вопросы «Кто? Что делает? Где? Как зовут? Какой? Какая? Какие? Какое?» и задавать эти вопросы.

2. Формировать и совершенствовать навыки употребления грамматических формы речи: единственного и множественного числа существительных мужского, женского, среднего рода, для самостоятельного инициативного общения со взрослыми и детьми.

IV. Обучение элементам грамоты. Содержательные линии раздела:

1. Формировать графический образ всех буквы алфавита.
2. Обучать чтению слогов, слиянию слогов при чтении слов.
3. Формировать навык печатного письма под диктовку простых слов без смягченных согласных.

Тематическое планирование на учебный год представляется по всем четырем разделам. За ним следует описание материально-технического обеспечения образовательного процесса. Для дошкольников с нарушенным слухом потребуются:

- набор специальных дидактических пособий по лексическим темам (Л.Н. Павлов);
- комплект рабочих тетрадей О.С. Жуковой «Ушарик идет в школу»;
- Королева И.В. Комплект методических материалов "Учусь слушать и говорить" с рабочими тетрадями;
- комплекс ЛСДО «Речь и речевое общение»;
- комплекс ЛСДО «Мелодика, интонация, темп и ритм речи»;
- игрушки и игровые пособия для развития мелкой моторики руки;
- для развития слухового внимания звучащие игрушки: бубен, барабан, свистки, погремушки, колокольчик, дудочки, коробочки с сыпучими наполнителями, издающими различные шумы (сахар, крупа, горох, монеты), музыкальная неваляшка и др.;
- для развития слухового восприятия и устной речи на материале раздела «Формирование элементарных математических представлений»: набор счетного материала, комплект ЛСДО «Мелкая моторика руки и графомоторные функции»; развивающий набор «Логика»; развивающий набор «Клоун».

Звукоусиливающая аппаратура:

- электроакустический аппарат для реабилитации слуха и речи СУВАГ ИТ 2;
- стационарная индукционная система для создания звукового поля ILD1000G;
- компьютер с принтером IntelCeleron;
- набор музыкальных игрушек;
- слуховые аппараты индивидуального пользования;
- набор музыкальных инструментов.

В конце рабочей программы приводится список используемой литературы.

Вдумчиво разработанная программа курсов коррекционной направленности учителя-дефектолога для дошкольников с нарушенным слухом позволит правильно спланировать коррекционную работу, получить положительные результаты в развитии детей.

Библиографический список:

1. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Николина М.С. Подготовка специалистов Красноярского края к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 3 (37). – С. 111–114.

2. Беляева О.Л., Викулина Л.М., Дядяева Г.В. и др. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада / Практическое пособие: реализация мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы по направлению «Распространение современных образовательных и организационно правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов». – Красноярск, 2014. – 130 с.
3. Беляева О.Л., Давыдова О.Г. Теория и практика современной дошкольной сурдопедагогики: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 232 с.
4. Беляева О.Л., Ломакина М.В., Федосеева М.П. Алгоритм разработки адаптированной образовательной программы для дошкольника с нарушенным слухом в условиях комбинированной группы ДООУ // Молодежь и наука XXI века: материалы научно-практической конференции / отв. ред. О.А. Козырева. – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2016. – С. 16–21.
5. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей // Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014. – С. 57–60.
6. Мамаева А.В. Составление рабочих программ курсов логопедической направленности: метод. рекомендации. / Составитель А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Н.В. Ерошина. – Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т. им. В.П. Астафьева, 2016. – 112 с.

СОЗДАНИЕ И ВКЛЮЧЕНИЕ ИГРОВОГО ИНТЕРАКТИВНОГО КОМПЛЕКСА В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩУЮ СРЕДУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Ванина Людмила Петровна.

Новосибирск, МКДОУ Детский сад комбинированного вида № 50 «Семицветик», учитель-логопед, lvanina@ngs.ru.

Малькова Татьяна Викторовна.

Новосибирск, МКДОУ Детский сад комбинированного вида № 50 «Семицветик», учитель-логопед, tvmalkova@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема оснащения коррекционно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), посещающих дошкольное образовательное учреждение. Обосновывается значимость применения информационно-компьютерных технологий, позволяющих разнообразить и обогатить образовательный процесс. Представлен авторский игровой интерактивный комплекс, который создает возможности для успешного устранения дефектов звукопроизношения и преодоления недоразвития лексико-грамматических средств языка у дошкольников с нарушением речи.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая среда, интерактивный игровой комплекс, нарушение речи, дети с ограниченными возможностями здоровья.

THE CREATION AND IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE GAMES COMPLEX INTO CORRECTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR DISABLED CHILDREN IN NOVOSIBIRSK MUNICIPAL STATE PRE-SCHOOL

Vanina Lyudmila Petrovna.

Novosibirsk, Municipal State Pre-School Institution «Combined Kindergarden № 50 «Semitsvetik», speech therapist, lvanina@ngs.ru.

Malkova Tatyana Viktorovna.

Novosibirsk, Municipal State Pre-School Institution «Combined Kindergarden № 50 «Semitsvetik», speech therapist, tvmalkova@mail.ru.

Abstract. This article considers the problem of providing facilities for the correcting educational environment for disabled children, attending a pre-school institution. It explains the importance of ICT (information-communication technologies) for varying and enriching educational process. Author's interactive game complex is developed to create the opportunity for a successful speech therapy of pre-school children with speech dysfunctions, such as mispronunciation and underdevelopment of lexico-grammatical skills.

Key words: correctional-developing environment, interactive game complex, speech disturbance, children with disabilities.

В последнее время происходит глобальное внедрение информационно-компьютерных технологий в повседневную жизнь, в систему общего и дошкольного образования. Современные дети воспринимают компьютер как обыденность, им уже не очень интересны обычные занятия. Каждый педагог знает, как важно, чтобы детям было интересно заниматься той или иной деятельностью, чтобы их лица излучали радость, а глаза горели восторгом. А как добиться такого эффекта? Новизна обстановки, разнообразные материалы, интересные для детей новые и оригинальные технологии, возможность выбора – вот что помогает не допустить в детскую деятельность однообразие и скуку.

Это подтверждается содержанием ФГОС ДО, где значимое место занимает создание нового уровня предметно-пространственной среды для разностороннего развития каждого ребенка. Согласно требованиям ФГОС ДО, развивающая среда должна быть вариативной и содержательно насыщенной, т.е. оснащена разнообразными средствами развития и воспитания детей дошкольного возраста. В едином развивающем пространстве необходимо совмещать традиционные методики и современные развивающие компьютерные технологии.

Проблема использования новых информационных технологий в логопедии имеет огромное теоретическое и практическое значение. Коррекционно-педагогическое обучение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющего нарушение речи, длительный процесс и со временем у него пропадает интерес к занятиям логопеда, проявляется речевой негативизм, теряется мотивация говорить «правильно и красиво» [2].

Часто оказывается, что владение методикой коррекции речи и желания логопеда недостаточно для положительной динамики речевого развития детей. В этом случае одним из средств помощи в логопедической работе со старшими дошкольниками с ОВЗ служат информационные компьютерные технологии, которые включаются в структуру традиционных логопедических занятий как дополнительные инновационные элементы.

По мнению сотрудников кафедры логопедии и детской речи института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» Л. В. Ковригиной [1], Н. А. Одиноквой [3; 4; 5; 6], подбор компьютерных программ с учётом гигиенических требований, а также возрастных, физиологических и индивидуальных особенностей детей не заменяют традиционных занятий, а дополняют их, обогащая коррекционно-педагогический процесс новыми возможностями.

Многие дети тратят много времени на просмотр мультфильмов, компьютерные игры, не имеющие образовательной и познавательной ценности. В этом случае формируется «внутренняя речь» (ребенок молчит, переживает, радуется). Развиваются психические процессы: логика, внимание, мышление, память. Но при этом совсем не работает речевая система. Ребенок не может выразить свои мысли за счет недостаточной сформированности словаря, нет мотивации для формирования построения фраз, т.к. отсутствуют средства живого общения.

В связи с этим особую актуальность приобретает создание и использование авторских компьютерных развивающих игр, которые направлены на развитие диалогической речи. Очень важно при этом учитывать особенности развития детей с речевыми недостатками.

Это отражено в опубликованных материалах Н. А. Одиноквой, где говорится о том, что «компьютерные игры должны тщательно подбираться с учетом возраста ребенка, имеющихся знаний умений и навыков, но, главное особенностей психофизического и индивидуального личностного развития. Поставленные цели не будут достигнуты, если игра окажется слишком сложной для освоения. Если же игра окажется слишком легкой, дети могут не проявить должного интереса и участия, важный фактор новизны будет отсутствовать. Правильное и дозированное введение компьютерных развивающих игр в процесс обучения позволит ребенку не только получить новые знания, закрепить пройденный материал, но также освоить элементарные навыки работы на ПК, что крайне важно в век глобальной компьютеризации» [3, с. 132].

На базе детского сада организован логоцентр «Играем и учимся», в котором имеется современное цифровое оборудование: интерактивная доска Smart Board; интерактивный стол Smart Table; мультимедийный проектор и экран; ноутбук, принтер, фотоаппарат, видеокамера, доступ к сети «Интернет».

В рамках функционирования центра разработан игровой интерактивный комплекс, в котором представлена коллекция авторских разработок.

Данный комплекс включает основные направления логопедической работы и состоит из четырех модулей:

1. Обучение грамоте – «Буквы и звуки не для скуки».
2. Формирование лексико-грамматических категорий и связной речи – «Говорим без ошибок».
3. Коррекция звукопроизношения – «Произносим звуки правильно».
4. Развитие внимания, памяти и логического мышления – «Умники и умницы».

Материал первого и второго модуля предназначен для фронтальных занятий с использованием интерактивной доски Smart Board, третьего и четвертого модуля для индивидуальных занятий с использованием интерактивного стола Smart Table и ноутбука.

При реализации игрового комплекса используются:

- мультимедийные презентации, которые систематизированы по всем разделам обучения;
- логопедическая медиатека, состоящая из готовой продукции специальных компьютерных программ и интерактивных игр;
- логопедические индивидуальные тетради «Будем говорить правильно» для автоматизации звуков; «Занимательная грамматика» для развития лексико-грамматических категорий; «Веселая азбука» для обучения грамоте; «Пишем правой, пишем левой» для подготовки руки к письму.

Работа логоцентра «Играем и учимся» позволяет включить современные формы сотрудничества с семьями воспитанников:

- прослушивание записей вебинаров по запросам родителей;

- использование персонального сайта учителя-логопеда для закрепления изученного материала в домашних условиях; консультирование через сайт детского сада;
- обмен методическим и игровым материалом через группу Вконтакте «Семицветик – детский сад»; электронную почту и другие электронные носители;
- оформление виртуальной стенгазеты на сайтах Wikiwall.ru; Padlet.com;
- осуществление совместной работы на сайтах LearningApps, rebus.com;
- выпуск красочного иллюстрированного журнала «Речецветик»;
- участие родителей в создании слайд-программ, фотопрезентаций и видеофильмов.

Таким образом, наш практический опыт подтверждает выводы Н. А. Одиноквой о том, что благодаря компьютерным развивающим играм, ребенок учится планировать, выстраивать логику событий, представлений, у него развивается способность к прогнозированию результата действий. Развитие наглядно-действенной формы мышления создает основу для перехода к наглядно-образному мышлению, которое является необходимой ступенью в развитии логического мышления. Игры способствуют развитию не только интеллектуальных способностей ребенка, но и воспитывают волевые качества, такие как самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость, целеустремленность, приобщают к сопереживанию, помощи героям игр, обогащая тем самым его отношение к окружающему миру [4, с.190].

Включение в коррекционно-развивающую среду игрового интерактивного комплекса позволяет существенно обогатить логопедические занятия, сократить время, необходимое для коррекции и автоматизации ряда речевых навыков, расширить кругозор ребенка, воспитать творческую личность, адаптированную к жизни в современном обществе.

Библиографический список:

1. Ковригина Л. В. Использование элементов ИКТ при подготовке учителей-логопедов к логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 3 – С. 57-59.
2. Лынская М. И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ // Логопед в детском саду. – 2006. – № 6 – С. 36-39.
3. Одиноква Н. А. Включение компьютерных развивающих игр в работу с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных организаций // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (15 мая 2017 г.) / отв. ред. Е. Л. Сорокина. – Новосибирск: Изд-во ЧУДПО Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2017. – С. 135-140.
4. Одиноква Н. А. Особенности включения компьютерных развивающих игр в занятия с дошкольниками с ограниченными возможностями зрения // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всероссийской с международным участием научно-

практической конференции (23-23 мая 2013 г.). – Новосибирск: НГПУ, 2013. – С. 189-193.

5. Одинокова Н. А. Некоторые особенности использования компьютерных развивающих игр с дошкольниками, имеющими ограниченные зрительные возможности // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. Наукових праць. – Київ: НПУ імені Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 181–185.

6. Одинокова Н. А. Профилактика зрительных нарушений при использовании интерактивной доски // Современные проблемы общей и специальной педагогики и психологии детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции (13-14 мая 2009 г.) / отв. за вып. У. М. Дмитриева. – Новосибирск: НГПУ, 2010. – С. 132–134.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 96 с.

АНАЛИЗ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ МЕТОДОМ СКАЗКОТЕРАПИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Веселкова Елена Александровна.

г. Новосибирск, Сибирский государственный университет путей сообщения,
доцент, канд. мед. наук, veselkovs59@mail.ru.

Аннотация. Статья посвящена анализу жизненных сценариев студентов. Данный анализ проводится с помощью сказкотерапии. Описаны основные критерии минискрипта. Выявлены характерные сценарные процессы студентов.

Ключевые слова: жизненный сценарий, сказкотерапия, минискрипт.

ANALYSIS OF LIFE SCENARIO METHOD OF STUDENTS- PSYCHOLOGISTS' FAIRY TALE THERAPY

Veselkova Elena Alexandrovna.

Novosibirsk, Siberian state University of Railways, associate Professor, kand.
honey.science, veselkovs59@mail.ru.

Abstract. The article is devoted to the analysis of students' life scenarios. This analysis is carried out with the help of fairy tale therapy. The main criteria of the mini-script are described. The characteristic scenario processes of students are revealed.

Key words: life scenario, fairy tale therapy, mini-script.

По мнению представителей трансактового анализа, жизненный сценарий представляет собой неосознанный план жизни, который закладывается в раннем детстве и претерпевает определенные изменения в юности [1]. Ограниченный временной отрезок событий может быть оценен как минискрипт. Под минискриптом мы понимаем отражение жизненного сценария в определенном промежутке времени.

Высшее образование является важным этапом в развитии личности в формировании уровня профессиональной зрелости, а также является иллюстрацией жизненного пути. Анализ данного периода может быть результативным в прогнозе эффективности будущего специалиста. Анализ жизненного сценария позволяет определить качество жизни человека и при необходимости способствовать ее улучшению.

В данной работе для анализа жизненного сценария мы использовали метод сказкотерапии. Создание сказок является отражением внутреннего алгоритма, по которому человек преодолевает жизненные трудности. Кроме того, метод сказкотерапии в нашем исследовании предполагает оценку профессионального выбора, анализ качества образования и перспективы личностного роста.

В ходе практической части исследования были изучены сказки [2], созданные студентами-психологами, которые позволили описать сценарии жизненного пути на основании анализа периода обучения в университете.

В исследовании участвовало 77 студентов-психологов, обучающихся в СГУПСе.

Были выделены критерии оценки минискрипта, в целом жизненного сценария: начало – оценка начинания, собственных возможностей, возникновения процесса образования, и помощь других; содержание – качество, насыщенность студенческой жизни – оценка проживания качества жизни; процесс – оценка собственных достижений; конец – результат обучения в университете – удовлетворенность жизнью, самодостаточность.

В ходе феноменологического анализа были описаны закономерности оценки студентами начала процесса. Приведём примеры наиболее характерных:

– выбор произошёл в результате длительных сомнений и личностной неудовлетворенности, как потребность найти внутреннюю гармонию в обучении: «Однажды в одном сказочном городе заблудилась маленькая девочка. Она блуждала по городу одна несколько дней, пока не набрела...»;

– начало процесса как вынужденное обстоятельствами решение: «Пути назад не было, ибо шёл за ним по пятам злое чудище – военкомат противный бердский».

– осознанная потребность «Образование как переход на новый уровень для процветания королевства».

При анализе качества образования – оценки качества жизни определены следующие варианты:

– проживание связано с насыщенностью, интенсивностью. «... разнообразное образование»;

– жизнь как череда препятствий и сложностей «... нужно было пройти четыре подземелья и каждое из них хранило много опасностей и испытаний»;

Исследование личностных изменений показало высокий потенциал у студентов-психологов к преобразованию независимо от курсов обучения:

– вера в собственные возможности: «Когда ты веришь в себя, у тебя все получится»;

– осознанность и ответственность личного счастья: «Профессия помогла найти правильный путь, стать счастливым, но уже взрослым»;

– развитие эмпатийности и коммуникабельности: «Общение с другими людьми помогло мне совершенствоваться – познать детали и тонкости жизни и взаимодействия людей. Это помогло мне увидеть полную картину мира»;

– готовность пользоваться ресурсом другого «... не мог справиться один и встретил он мудреца, который согласился ему помочь».

Анализ завершения учебного процесса позволяет нам предположить о способности студентов ставить в жизненно временном пространстве точку, получать результат и внутреннюю удовлетворенность от проживаемых ситуаций и жизни в целом. В данной выборке были описаны следующие подходы:

- осознанность происходящего: «Она поняла, что в этом месте ей суждено было быть»;
- обесценивание результата: «Получив образование, он узнал, что никому он умный не нужен»;
- приобретение дополнительного результата: «В храме знаний встретила человека, которого полюбила и он был похож на ее ангела, который ранее помогал ей».

В результате проведенного исследования можно выделить четыре основных жизненных сценария, которые среди студентов-психологов распределяются неравномерно. Большая часть студентов по жизни занимают активную позицию, ориентированы на свои собственные действия, обладают ответственностью, желанием понять и изменить реальность.

Второй вариант жизненного сценария, следующий по многочисленности, определяет её как череду препятствий, которую можно пройти вместе с кем-то, используя опыт другого.

Третья категория жизненных сценариев ориентирована на решения окружающих и обстоятельств. Препятствия проходятся только под давлением социума.

Последняя категория жизненных сценариев (самая немногочисленная) склонна обесценивать собственные и чужие результаты, предъявлять повышенные требования, и поддерживать внутреннюю неудовлетворенность.

Библиографический список:

1. Берн Э. Трансактный анализ и психотерапия: системная и индивидуальная психиатрия. М.: Академический проект, 2001. – 320 с.
2. Ширинская Н.Е., Кожевникова О.А., Веселкова Е.А. Организация и проведение тренингов: учебно - методическое пособие. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2017. – 68 с.

ГРУППА РИСКА В МОЛОДЁЖНОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Веселкова Елена Александровна.

Новосибирск, Сибирский государственный университет путей сообщения, доцент, taneeva.24@mail.ru.

Аннотация. Статья посвящена группе риска в молодёжной студенческой среде. Причины суицидальных попыток. Исследование студентов, склонных к саморазрушающему поведению.

Ключевые слова: самоубийство, группа риска, студенты, саморазрушающее поведение.

THE GROUPS OF RISK IN THE YOUTH ENVIRONMENT

Veselkova Elena Alexandrovna.

Novosibirsk, Siberian State Transport University, Associate Professor, taneeva.24@mail.ru.

Abstract. The article is devoted to a group of risk in the youth student environment and the causes of suicidal attempts, the study of students who are prone to self-destructive behavior.

Key words: suicide, risk group, students, self-destructive behavior.

Самоубийство (суицид) – одна из вечных проблем человечества. Как явление оно существует практически столько же, сколько и сам человек.

В настоящее время данная проблема очень актуальна, количество самоубийств и суицидальных попыток в юношеском возрасте, в том числе и во время обучения в университете, имеет тенденции к росту. Самоубийство – это осознанное лишение себя жизни [Приводится по: 2].

В настоящий момент времени важно выявить группу риска в молодёжной студенческой среде, обладающей саморазрушающим характером. В период студенчества много различных соблазнов: самостоятельность, отделение от родителей, свободное времяпровождение, предъявление к личности повышенных требований.

В девяти случаях из десяти саморазрушающее поведение у студентов – это нежелание вести счёты с жизнью, а крик о помощи. О подробных намерениях они часто говорят и предупреждают заранее; большая часть суицидных попыток совершается дома, когда кто-то может вмешаться, многие из них откровенно демонстрированы, адресованы кому-то конкретному, иногда можно даже говорить о суицидальном шантаже [3].

К числу наиболее часто встречающихся причин суицида среди студентов относятся: потеря любимого человека; состояние переутомления; уязвлённое чувство собственного достоинства; разрушение защитных механизмов личности в

результате алкоголизма, наркомании и токсикомании; различные аффективные реакции по другим поводам [2].

В ФГБОУ ВО СГУПС в 2017–2018 учебном году было проведено исследование, в котором выявлено 45 человек, образующих группу риска (из них 23 девушки и 22 юноши).

Анализ склонности к суицидальному поведению показывает, что студенты имеют личные особенности, располагающие в определённых ситуациях к подобному типу поведения. Склонность к самоповреждающему поведению коррелирует с преодолением норм и правил (0,54), с аддиктивным поведением (0,72), со склонностью к делинквентному поведению (0,59), а также обратно-пропорционально к принятию женской социальной роли (0,49).

Для того чтобы не акцентировать внимания студентов на целях тестирования, позволяющего оценивать суицидальное намерение, оно предлагается в виде игры, или теста на определение интеллекта [3].

Самоубийство, как негативное социальное явление, постоянно присутствует в нашей жизни, неожиданно и эпизодически напоминая о себе лишь в случаях смерти близких, знакомых и известных нам лиц. Между тем официальные статистические данные свидетельствуют о продолжающемся на протяжении последних пяти лет росте случаев суицида в студенческом возрасте.

Поэтому важно разработать пакет диагностических методов и методик, позволяющих на ранних стадиях обнаружить развитие кризиса и оказать человеку необходимую психологическую помощь.

«Со смертью каждого человека гибнет Вселенная – неповторимый мир идей, чувств, переживаний, мир индивидуального неповторимого опыта. Очевидно, что общество не может и не должно по отношению к этому оставаться спокойным и безучастным» [Цит. по: 2, с. 64].

Библиографический список:

1. Бойко И.Б. Самоубийство и его предупреждение. – Рязань: Стиль, 1997. – 303 с.
2. Веселкова Е. А., Века Л.М. Психологические аспекты подросткового суицида. Методическое пособие. – Барнаул, 2006. – 72 с.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство. – М.: Педагогика, 1998. – 45 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ

Габышева Наталья Владимировна.

г. Якутск, муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Саха-корейская средняя общеобразовательная школа», Республика Саха (Якутия), заместитель директора по учебно-воспитательной работе, GNV2208@yandex.ru.

Аннотация. В данной статье отмечаются возможные предпосылки в необходимости освоения образовательного менеджмента. Авторами рассматривается сущность и понятие образовательного менеджмента, выделяется проблема соотношения понятий менеджмент и образование. Автором делается акцент на междисциплинарность образовательного менеджмента, которая позволяет рассматривать данное явление с точки зрения экономики и педагогики.

Ключевые слова: образовательный менеджмент, управление образовательным процессом, образовательные системы.

EDUCATIONAL MANAGEMENT: CONCEPT AND ESSENCE

Gabysheva Natalia Vladimirovna.

Sakha-Korean Secondary School, The Sakha Republic, Yakutsk, vice-principal for academic work, GNV2208@yandex.ru.

Abstract. Possible suppositions to the necessity of educational management acquisition are described in this article. The authors study the subject and the idea of educational management; mark the balance problem of management and education. The author pays attention to interdisciplinary of educational management which allows regarding the given fact from economic and pedagogical point of views.

Key words: educational management, management of educational process, educational systems.

Сегодня мы с уверенностью можем говорить о том, что социально-экономические условия жизни в нашей стране подвержены большим изменениям, об этом говорит и бурное развитие рыночных отношений, и различные формы интеграции с зарубежными странами. Влияние данных изменений не прошли мимо и системы образования.

Так, в 2012 году был принят новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»[1]. С момента принятия и по сей день, вокруг норм данного закона ведется немало дискуссий и вряд ли данный законодательный акт можно назвать абсолютно идеальным, но совершенно очевидным является то, что с принятием нового закона об образовании, законодатель сделал большой шаг вперед в обновлении устаревшего подхода к образовательному процессу.

Современная система образования, посредством обновленного Закона получила в качестве своей основной задачи не просто вложить обучающемуся необходимые знания, но и сформировать личность, способную самостоятельно ориентироваться в огромном потоке информации, извлекать нужные знания, получать новые навыки и умения под присмотром опытных педагогов. Таким образом, основная цель современного педагога – научить своего подопечного учиться. Данные изменения повысили роль не только самого ученика, но и роль учителя.

Мы видим, что в последнее время социальная роль и функции педагогической деятельности существенно расширились, это возлагает на управленческие кадры образовательных учреждений дополнительную ответственность и требует от будущих и действующих руководителей освоения такой новой области научного знания и практики, как образовательный менеджмент.

Говоря об образовательном менеджменте, в первую очередь, необходимо отметить, что она интегрирует в себе сущностные основы, как педагогики, так и менеджмента. Понятие «менеджмент» в педагогике начали использовать относительно недавно, очевидна проблема понимания сочетаемости и совместимости в одной категории «образовательный менеджмент» двух абсолютно разных по существу понятий.

Основная суть менеджмента заключается в умении достигать поставленных задач, используя труд, интеллект и мотивы поведения людей, требующая особых административно-управленческих навыков [2].

Термин «образовательный менеджмент» имеет достаточно широкий спектр различных авторских трактовок, это обусловлено следующими факторами: на сегодняшний день отсутствует единый подход к определению таких понятий как «образование» и «менеджмент», а также и то, что само явление менеджмента в сфере образования является относительно новым для нашего государства.

Анализ научной литературы позволил выделить две концепции в определении понятия «образовательного менеджмента»:

1. Образовательный менеджмент – это управление образованием, включающее комплекс управленческих мер и решений, связанных с руководством образовательными учреждениями и образовательными системами.
2. Образовательный менеджмент – это деятельность, направленная на развитие организации посредством образования его сотрудников, расширения педагогических функций организации, формирования ее корпоративной культуры, привлечения персонала к инновационной деятельности.

Так, является возможным заметить, что образовательный менеджмент рассматривается как управление в системе образования и образование в системе управления.

Данные различные концептуальные подходы объясняются в первую очередь междисциплинарностью самого явления образовательного менеджмента. Междисциплинарность подтверждается наличием в данном термине педагогической и экономической составляющих: педагогическая составляющая связана с содержанием и способами организации образовательного процесса, с

трансляцией и формированием коллективного и индивидуального знания. Экономическая составляющая связана с экономически целесообразным, рациональным управлением данным процессом, его организацией, маркетингом и позиционированием на рынке образовательных услуг [3].

В наши дни, руководство в образовательных учреждениях, в частности в общеобразовательных учреждениях, вышло за рамки обычного образовательного процесса и все больше приобретает характер полноценного управления учреждением, основной функцией деятельности которого является обучение.

Интересным является то, что при раскрытии педагогической составляющей понятия образовательного менеджмента ряд отечественных авторов вводит в научный оборот термин «педагогический менеджмент», под которым понимается комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления учебно-воспитательным и учебно-познавательным процессом, направленным на повышение его эффективности [4].

Таким образом, является возможным охарактеризовать образовательный менеджмент как уникальный многоаспектный феномен, объединивший в себе педагогику и менеджмент, являющийся по своей сущности двойственную природу, которая позволяет рассматривать явление образовательного менеджмента, как с педагогической, так и с экономической точки зрения.

Образовательный менеджмент как деятельность, связанная не только с руководством образовательным учреждением и образовательным процессом, но и деятельность, направленная на развитие организации посредством образования его сотрудников, расширения педагогических функций организации, формирования корпоративной культуры, привлечения персонала к инновационной деятельности, стала интересным предметом изучения для всех сотрудников сферы образования.

Библиографический список:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) "Об образовании в Российской Федерации"// СПС Консультант плюс.
2. Гончаров М. А. Основы менеджмента в образовании : учебное пособие / М.А. Гончаров. – 3-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2016. – 476 с.
3. Петряков П.А. Образовательный менеджмент как объект междисциплинарных исследований // Человек и образование – 2013. – № 36.
4. Ситаров, В. А., Смирнов, А. И. (2006) Культура предпринимательства: теория и практика. М.; Вологда: Полиграфист. – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОЛОГИИ СТУДЕНТАМ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Гапченко Елена Васильевна.

Институт социальных технологий и реабилитации Новосибирского государственного технического университета, инспектор – специалист отдела специальных технологий обучения и реабилитации, kir-2009.87@mail.ru.

Аннотация. Экологическое образование предполагает формирование у студентов экологической культуры личности. Преподавание экологии в сфере среднего профессионального образования студентов с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушением слуха, имеет важнейшее значение. В данной статье рассмотрены особенности преподавания экологии студентам с нарушением слуха, связанные со спецификой усвоения ими дисциплины «экология».

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, особенности преподавания экологии, студенты с нарушением слуха.

FEATURES OF TEACHING ECOLOGY TO STUDENTS WITH HEARING DISORDER

Gapchenko Elena Vasilievna.

Institute of Social Technologies and Rehabilitation of the Novosibirsk State Technical University, inspector-specialist of Special Technologies of Training and Rehabilitation Department, kir-2009.87@mail.ru.

Abstract. Environmental education involves the formation of students' personal environmental culture. Teaching ecology in the field of secondary vocational education of students with disabilities, including hearing impairments is of great importance. This article describes the features of teaching ecology to students with hearing disorder associated with the specifics of their mastering the discipline "ecology".

Key words: secondary vocational education, features of teaching ecology, students with hearing disorder.

В настоящее время экологические проблемы ощутимо влияют на все сферы жизни людей: науку и производство, экономику, энергетику, здравоохранение и образование. Изучением экологических проблем занимаются специалисты разных наук, но в первую очередь географы, биологи, геологи и экологи. Изучение взаимосвязи между обществом и природой, поиски лучших путей – самое главное направление современных экологических и географических исследований.

Экология является одной из естественнонаучных дисциплин учебных планов по образовательным программам среднего профессионального образования (СПО), что, позволяет формировать у студентов с нарушением слуха

экологическую культуру – становление ответственного отношения к природе как к универсальной ценности.

Для того чтобы привить студентам с нарушением слуха экологические знания, умения, навыки, нужно помнить об их психофизических особенностях, обусловленных структурой дефекта:

– степень потери слуха и слухопротезирование, что позволяет, объединить лиц с нарушением слуха в группы – слабослышащие (которые при некотором усилении могут слышать звуки речевого диапазона), позднооглохшие (была сформирована речь и языковая картина мира) и глухие (восприятие речи по состоянию аудиограммы недоступно);

– интеллект, несмотря на то, что он считается сохранным, имеет глубокое своеобразие, обусловленное различной – по сравнению со слышащими – природой восприятия и познания мира, формирования нейропсихологических и нейролингвистических связей, постоянным существованием в разных языковых системах, мысленным, крайне сложным, переводом словесной (звуковой) информации в визуально-пространственную (жестовую) и обратно [1].

В связи с выше перечисленным, возникает необходимость, выделить особенности преподавания экологии в колледже:

1. Наглядность (в виде демонстрации презентаций, слайд-лекций, учебного материала – учебники, различные иллюстрированные плакаты и схемы).
2. Свообразие подачи лекционного материала (опорные схемы – краткое изложение темы основными понятиями и логической связи между ними).
3. Речевой словарь (выдается набор экологических терминов в усвоении лекционного и практического материала под запись в течение занятия, для систематического накопления словарного запаса и развития речи в зависимости от особенностей нарушения слуха).
4. Показ учебных фильмов (для студентов с нарушением слуха подбирается с субтитрами на русском языке или приглашается переводчик русского жесткого языка).
5. Доступность подачи теоретического и практического материала (конкретность и использование всех четырех видов речи: жестовой, дактильной, письменной, устной).
6. Чередование видов деятельности на занятиях экологии, например, презентация, а далее видеофильм со схемой и т.д.
7. Контроль знаний (не только адаптированные задания, но и проведение различных конкурсов и олимпиад по экологии для повышения мотивации студентов в формировании успешной сдачи аттестации по дисциплине).

Для активизации процесса обучения студентов с нарушением слуха необходимы:

- индивидуальный подход («нагружать» студента в соответствие с его возможностями);
- развитие самостоятельности мышления (решение адаптированных практических заданий разной степени сложности);

- включение в учебный процесс обучающихся сюжетно-ролевых игр по актуальным экологическим темам;
- разработка различных экологических рекомендаций в усвоении тематического материала.

Таким образом, перечисленные особенности преподавания экологии позволяют сориентировать педагогов-практиков к рациональному использованию всех видов учебной деятельности в обучении студентов с нарушением слуха. Преподавание экологии студентам с нарушением слуха в колледже ставит своей целью – формировать мировоззрение, основанное на представлении единства общества, человека, природы и ее явления.

Биографический список:

1. Русакович И.К. Специфика организации профессионального образования лиц с нарушением слуха // Непрерывное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями: тезисы докладов научно-методической конференции (Минск, 29–30 ноября 2012 года) / [редколлегия: Е.Н. Живицкая, Г.М. Шахлевич] – 127 с.

МУЛЬТИПЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Голдобина Екатерина Геннадьевна.

Новосибирск, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 499 комбинированного вида «Гнездышко», учитель-логопед.

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «мультипликация», «мультитерапия». Представлен опыт работы учителя-логопеда по созданию мультфильма совместно с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: мультипликация, мультитерапия, дети дошкольного возраста, дети с ОВЗ.

ANIMATION AS A MEANS OF SPEECH CORRECTION PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH DISABILITIES

Goldobina Ekaterina Gennadyevna.

Novosibirsk, Municipal public preschool educational institution «Kindergarten № 499 combined type», teacher-speech therapist.

Abstract. The article deals with the concepts of 'animation', 'multitherapy'. Author presents an experience of teacher-speech therapist work on creation of animation together with disabled children.

Key words: animation, multitherapy, preschool age children, children with disabilities.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дошкольный возраст – это первый уровень общего образования [5]. На сегодняшний день процесс включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в дошкольные образовательные учреждения принял в нашей стране формы инклюзии как государственной образовательной стратегии.

Одна из функций учителя-логопеда – это коррекционно-развивающая деятельность по преодолению и профилактике недостатков в развитии детей. Наш детский сад посещают дети с ОВЗ, имеющие тяжёлые нарушения речи (ТНР). У большинства из них наблюдаются не только нарушения речи, но и недоразвитие психологической базы речи (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), общей и мелкой моторики, пространственных представлений, снижение интереса к обучению. Для того чтобы заинтересовать детей, нужны нестандартные подходы, новые технологии. Одной из таких технологий является совместное создание мультфильма учителем-логопедом и детьми. Данная технология позволяет не только осуществить необходимую коррекцию недостатков в речевом развитии у детей с ТНР, но и даёт возможность

применения своих потенциальных способностей любому ребёнку, с любым уровнем развития, любым состоянием здоровья; способствует установлению позитивного межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

По мнению Е. Р. Тихоновой, мультипликация (анимация) – это творческий вид кинематографа, позволяющий оживлять рисунки и предметы. Детская мультипликация – это особый вид искусства, самостоятельный и самоценный. Это возможность для ребёнка высказаться и быть услышанным, а также самостоятельно создавать произведения искусства с помощью знакомого всем инструмента – компьютера [4, с. 3–4].

Следовательно, анимация (мультипликация) означает оживление персонажей или их одушевление. Во время создания мультфильма ребёнок сможет попробовать себя в качестве художника-мультипликатора, оператора, актёра, озвучивающего персонажа, познакомиться с разными видами творческой деятельности, профессиями.

Одной из задач современного образования является воспитание нового поколения, отвечающего по своему уровню развития и образу жизни условиям информационного общества. Анимация даёт возможность ребёнку научиться пользоваться фотоаппаратом, компьютером для покaдровой съёмки. Для детских мультфильмов надо снять 10–12 кадров, фотографий в секунду. Поэтому движения персонажей получаются наименее плавные, чем во взрослой анимации, где нужно сделать 24 кадра в секунду.

По мнению Е. А. Медведевой, в обществе будет востребован другой тип личности: не всесторонне и гармонически развитая по некоему идеальному образцу, а человек, идентичный самому себе, несущий образ себя во всём богатстве отношений с окружающим миром. В новом жизненном потоке в первую очередь будут поощряться индивидуальность, творческая активность и способность ориентироваться на будущее, умение прогнозировать, фантазировать, гибко переходить на новые виды деятельности, действовать в ситуации неопределённости. Современному человеку требуется решать каждую жизненную ситуацию как творческую, самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность [3].

Поэтому есть основание полагать, что анимационная деятельность может способствовать развитию творческой активности, склонности к риску, творческих способностей у детей дошкольного возраста. Мультитерапия может выступать как средство творческой социализации детей с ОВЗ (путём создания мультфильмов возможно строить партнёрские взаимоотношения с ребёнком, создавать позитивный настрой). В мультитерапии важен не столько результат, сколько сам процесс создания мультфильма, где взаимодействуют взрослый и ребенок, тем самым, мультитерапия представляет модель сотворчества взрослых и детей.

С. В. Максимова пишет: «Мультитерапия решает проблему мотивации детей. Мультфильмы с ранних лет становятся для ребёнка дверью в мир культуры, ценностей и смыслов, художественных образов, символов. Участие в создании мультфильма, включение результатов его деятельности в общий контекст повышают самооценку ребёнка, его значимость, вызывает ощущение сопричастности к чему-то важному, интересному. Анимация (одушевление)

свойственна детскому сознанию, однако всегда воспринимается ребёнком как чудо и вызывает неподдельный восторг, как у детей, так и взрослых, делающих первые шаги в анимации. Особую значимость имеет достаточно быстрое получение готового продукта – мультфильма. Собственный рисунок, который кажется ребёнку некрасивым, неудачным, при появлении его на экране, включённым в общий контекст, начинает восприниматься им совсем по-другому. Просмотр и обсуждение мультфильма даёт ребёнку возможность осознать себя автором» [2, с. 5–6].

Учитывая всё вышеизложенное, можно сказать, что в основе метода проектов как педагогической технологии лежит развитие познавательных процессов у детей, умение ориентироваться в информационном пространстве, развитие творческого мышления. Проект – это специально организованный взрослым и выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ, поэтому на базе нашего детского сада был разработан проект «Мультипликация как средство коррекции речи у старших дошкольников с ОВЗ», направленный на создание мультфильма детьми в совместной деятельности с учителем-логопедом и привлечением воспитателя, работающего на группе.

Цель проекта: активизация коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими ТНР, с помощью создания анимационного фильма (оживления персонажей).

Задачи проекта:

1. Знакомить с основными видами анимации, формировать некоторые практические умения создания анимационного фильма в технике «пластилиновая перекладка».
2. Учить съёмочному процессу и безопасной работе с оборудованием.
3. Дать детям представление о профессиях художника-мультипликатора, оператора, актёра, озвучивающего персонажа.
4. Способствовать коррекции речевых нарушений у детей:
 - обогащать, расширять пассивный и активный словарь (кадр, сцена, план, фон, перекладка; существительные, обозначающие названия профессий);
 - автоматизировать звуки на материале лексики, употребляемой при создании анимационного фильма;
 - совершенствовать просодическую сторону речи в процессе озвучки;
 - развивать психологическую базу речи (восприятие, внимание, мышление, память).
5. Развивать мелкую моторику, координацию движений.
6. Развивать творческую активность, повышать чувство значимости, дать почувствовать себя автором творческого продукта, полноценной личностью.
7. Формировать умение работать в команде, строить партнёрские взаимоотношения (создать в группе отношения сотрудничества, взаимопомощи, взаимного уважения, принятия, научить слушать другого, развивать коммуникативные навыки, умение договариваться).

На подготовительном этапе был составлен план реализации проекта.

Для знакомства с анимационными технологиями были прослушаны вебинары в «Школе Мультитерапии», освоены навыки работы в разных техниках:

перекладка, пластилиновая перекладка, оживающий фон, сыпучая техника, рисованная анимация, объёмная анимация. По каждой технике необходимо было выполнить домашнее задание. В качестве зачётной работы была написана программа по обучению детей основам анимации, адаптированная для детей с нарушениями речи.

Была выбрана одна из эффективных, но наиболее доступных для детей с нарушениями речи техника – пластилиновая перекладка, когда на обычном листе-фоне «оживают» предметы.

Д. В. Велинский считает, что «...в отличие от рисованной мультипликации, требующей от автора владения техникой рисунка, и от объёмной мультипликации, предполагающей сложный технологический процесс создания персонажей и работы с ними при съёмках, перекладка проста и доступна. Простота перекладки вовсе не означает, что фильмы, созданные на её основе, примитивны и неинтересны». Далее автор продолжает «...что касается детей, то их мультики-перекладки настолько интересны и самобытны, что воспринимаются полноценными произведениями искусства» [1, с. 8].

Также по этой теме была проведена консультация для родителей «Создание мультфильма». Родителей и детей познакомили с мультфильмами, созданными в разных техниках. Родители в свою очередь оказывали помощь в предоставлении необходимого оборудования для съёмки.

При реализации основного этапа проекта были созданы условия для знакомства детей с техникой пластилиновой перекладки.

На первых встречах учитель-логопед с детьми обговаривал сюжет, дети придумывали и лепили из пластилина своих героев.

Вторым шагом в создании мультфильма стало знакомство с процессом съёмки и сама съёмка, где дети узнали, что это очень кропотливая работа, требующая хорошей памяти и точности движений рук. Но они с интересом и терпением передвигали своих персонажей, что требовал данный вид деятельности.

Третьим шагом было монтирование мультфильма, учитывая, что монтаж – это сложная для детей дошкольного возраста техника, его выполнял учитель-логопед, работая в программе для создания и редактирования видео «Киностудия Windows». Отснятые кадры для мультфильма заносились в видеоряд, компоновались, выставялась скорость движения кадров, добавлялась музыка и слова в звукоряд. Дети с интересом наблюдали, как оживали их герои, просматривая отснятый материал.

Четвёртым шагом в создании мультфильма было озвучивание, каждый ребёнок – участник проекта мог, просматривая мультфильм, в микрофон озвучивал его самостоятельно. Дети старались выразительно озвучивать персонажей созданного мультфильма, используя интонационные средства выразительности речи. Поощрялось правильное произношение звуков.

На заключительном этапе анимационный фильм, созданный в ходе реализации проекта, был продемонстрирован родителям, а опыт работы – представлен коллегам.

В ходе реализации проекта были получены результаты:

- Сформированность первоначальных знаний о способах «оживления», т.е. движения персонажей на экране, практических умений применять их для создания анимационного фильма в технике «Пластилиновая перекладка».
- Дети научились съёмочному процессу (выполнять покадровую съёмку) и безопасной работе с оборудованием.
- Дети смогли создать анимационный фильм.
- У детей расширился пассивный и активный словарь.
- У детей повысилась мотивация к автоматизации звуков.
- У детей усовершенствовалась просодическая сторона речи.
- У детей усовершенствовались психические процессы, получила развитие мелкая моторика, творческая активность.
- У детей сформировались коммуникативные навыки, умение работать в команде, проявлять доброжелательное отношение друг к другу.

Таким образом, можно утверждать, что использование такой технологии как создание мультфильмов с детьми, имеющими статус ОВЗ, является действенным средством не только развития психических процессов, творческой активности, но и развития речи. У дошкольников формируется представление о создании мультфильма, проявляется интерес к познавательной деятельности и творчеству, повышается мотивация к исправлению своей речи, формируется желание выполнять необходимые задания учителя-логопеда. Основываясь на этом интересе, возможно эффективное построение логопедической работы по автоматизации звуков, активизации словаря, развитию просодической стороны речи.

Библиографический список:

1. Велинский Д. В. Технология процесса производства мультфильмов в техниках перекладки. Методическое пособие. – Новосибирск: Детская киностудия «Поиск», 2010. – 41 с.
2. Максимова С. В. Методическое пособие по применению мульт-терапии для детей, находящихся на длительном лечении в стационаре. – М.: Рукопись, 2011. – 135 с.
3. Медведева Е. А. Формирование личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства в артпедагогическом и арттерапевтическом пространстве. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2009. – 269 с.
4. Тихонова Е. Р. Рекомендации по работе с детьми в студии мультипликации. – Новосибирск: Детская киностудия «Поиск», 2011. – 59 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об образовании в Российской Федерации». Глава 2, статья 10, п. 4. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 10.03.2018).

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Горшкова Марина Николаевна.

Новосибирск, МБОУ СОШ №182 с углубленным изучением литературы и математики, учитель-логопед, manikgor@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы организации специальных условий для обучения и воспитания младших школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах, направленные на успешную интеграцию и социализацию их в обществе.

Ключевые слова: коррекционно-развивающие условия, особые образовательные потребности, младшие школьники.

CREATION OF EDUCATION AND UPBRINGING CONDITIONS OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Gorshkova Marina Nikolaevna.

Novosibirsk, SCHOOL № 182 with in-depth study of literature and mathematics, teacher-speech therapist, manikgor@mail.ru.

Abstract. The article deals with the topical issues of the special conditions organization for the training and education of younger pupils with special educational needs in secondary schools, aimed at the successful integration and socialization in society.

Key words: correctional and developing conditions, special educational needs, younger students.

Изменения в школьном образовании вызваны требованием времени, сложившейся социальной ситуацией в современном обществе. Происходит модернизация образовательных организаций, включающая в себя создание образовательных услуг, обеспечивающих образовательный процесс для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их социализации в детском коллективе. Создаются необходимые условия для реализации государственного положения, о создании в регионах условий для инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

Согласно современным взглядам, ребенок не может развиваться вне социального окружения, оно активный его компонент, составная часть системы целостных социальных отношений. Отклонения в развитии и поведении есть не только результат его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на них родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогического и детского коллектива [4].

В настоящее время общеобразовательные школы обеспечивают не только общеразвивающее, но и коррекционно-развивающее обучение учащихся с ОВЗ. Для их успешного обучения и воспитания создаются специальные условия: открываются логопедические кабинеты, которые отвечают современным требованиям и возрастным нормам СанПиНа, создается предметно-пространственная среда, обеспечивающая максимальную реализацию поставленных задач.

С появлением инклюзивного обучения и воспитания роль взаимодействия и сотрудничества учителя и воспитателя многократно возрастет, меняются методы работы. Теперь вести совместную работу можно только тогда, когда в нее включится весь коллектив общеобразовательной организации. От успешной работы всех специалистов зависит эффективность коррекционных, образовательных, воспитательных, оздоровительных и медицинских мероприятий.

Н. А. Одинокова подчеркивает, что «сотрудничество в образовательной организации для детей с ОВЗ предполагает совместные определения целей деятельности, планирование предстоящей коррекционно-педагогической работы, распределение сил и средств, в соответствии с возможностями каждого ребенка, совместный контроль и оценку результатов работы, а затем и прогнозирование новых целей, задач и результатов [4, с. 184].

Известно, что у всех детей с особенностями психофизического развития специфические трудности связаны непосредственно с характером и выраженностью первичных нарушений, и с особенностями вторичных отклонений. При организации образовательно-развивающей и коррекционной работы, необходимо учитывать не только причины и характер нарушений, но и особые образовательные потребности детей, степень ограничения их возможностей [2].

В связи с этим, детям с ограниченными особенностями здоровья требуется помощь таких специалистов сопровождения образовательного процесса как: врача офтальмолога, сурдолога, невролога и т.д., специалиста ЛФК, педагога-психолога, учителя-логопеда и других. Главное, чтобы в их совместной работе была преемственность и координация.

Изучая медицинские показатели и истории речевого развития ребенка, начиная с дошкольного периода, а также данные, полученные другими специалистами, учитель-логопед в своей работе создает условия для развития образовательных потребностей учащихся, внедряет индивидуальную траекторию коррекционно-логопедической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Комплексная логопедическая работа по обследованию речи учащихся проводится на основе применения современных стандартизированных диагностических методик. Так, например, для чтения методика А. Н. Корнева, О. А. Ишиловой «Методика диагностики дислексии»; для письма диагностика Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников»; для обследования устной речи методика Т. А. Фотековой «Тестовая методика диагностики устной речи

младших школьников». Соблюдая права и свободы обучающихся – воспитанников с ОВЗ, обеспечивают их охрану жизни и здоровья в период образовательного процесса.

Логопедические занятия проводятся с опорой на достижения в области методической, педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий. Логопедическое воздействие осуществляется в различных формах обучения, как индивидуальной, так и фронтальной. Учитывая требования к занятию, все задачи подразделяются на: дидактические (образовательные), развивающие, коррекционные и воспитательные. Кроме общих и специфических требований в планировании выделяют психологические и здоровьесберегающие.

Современная логопедическая практика работы с младшими школьниками с особыми образовательными потребностями включает в себя наряду с традиционными формами коррекционно-развивающей и речевой деятельности, поиск и внедрение инновационных технологий в учебный процесс.

Модернизация современного образования предусматривает систему непрерывного дистанционного обучения с использованием современных технических средств, что обеспечивает доступ к образовательным ресурсам детям с ограниченными возможностями здоровья. Одним из направлений работы учителя-логопеда является оказание консультативной помощи не только учителям в разработке индивидуальной программы работы с их воспитанниками, но и оказание содействия родителям в понимании речевых нарушений своих детей [3, с. 42].

Оказывая индивидуальную, адресную помощь, логопед-консультант помогает в процессе обучения посредством развития речи построить общение со сверстниками в интерактивном режиме. Для достижения положительного результата даются рекомендации по выполнению определенных упражнений. Необходимая информация располагается на специальном логопедическом сайте, где помещаются сведения и рекомендации по выполнению необходимых упражнений, советы по сохранению и укреплению здоровья, о профилактических мероприятиях.

Инновационным направлением в работе учителя-логопеда является информационно-просветительская работа по предупреждению и коррекции недостатков речи через общественно-публичную деятельность, публикацию статей в периодических изданиях, выступлениях на радио и семинарах, проведение мастер-классов.

Таким образом, решая задачи оказания коррекционно-развивающей помощи младшим школьникам с особыми образовательными потребностями, учитель-логопед создает необходимые доступные условия в пространстве общеобразовательной организации, что повышает эффективность логопедической работы в целом.

Библиографический список:

1. Голиков Н. А. Инклюзивное образование: новые подходы к качеству жизни детей с особыми образовательными нуждами // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 232–241.
2. Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве / Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова, Н. А. Одиноква, Р. Х. Шаймарданов. – Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2016. – 140 с.
3. Ишимова О. А., Бондарчук О. А. Логопедическая работа в школе. – М.: Просвещение, 2012. – 176 с.
4. Одиноква Н. А. Педагогическое взаимодействие и сотрудничество специалистов в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: ОГПУ, 2017. – С. 181–185.

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЛЕКОТЕКИ НА БАЗЕ ДОУ

Гродина Татьяна Францевна.

Новосибирск, МКДОУ «Детский сад № 262 комбинированного вида», старший воспитатель, педагог-психолог, joker818181@mail.ru.

Аннотация. В статье представлен опыт создания службы лекотеки на базе дошкольной образовательной организации. Описаны этапы работы, проблемное поле создания службы в современном детском саду. Представлен опыт работы по внедрению инклюзивного образования в дошкольной организации.

Ключевые слова: лекотека, дети с ОВЗ, инклюзивное образование.

THE EXPERIENCE OF THE LEKOTEKA CREATION ON THE BASIS OF ChEE

Grodina Tatyana Frantsevna.

Novosibirsk, МКChEE «Kindergarten № 262 combined type», senior teacher, teacher-psychologist, joker818181@mail.ru.

Abstract. The article presents the experience of creating a lekoteka service on the basis of preschool educational organization. The stages of work, a problem field of service creation in a modern kindergarten are described. The implementation experience of inclusive education in preschool organization is presented.

Key words: lekoteka, children with disabilities, inclusive education.

В настоящее время коренным образом изменяется система и содержание образования в нашей стране. Сегодня никого не удивляет организация такой службы психологического сопровождения и специальной педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и проблемами развития, как лекотека.

В переводе со шведского «leko» обозначает «игрушка», а «tek» с греческого переводится как «собрание».

Лекотеки создается для таких детей от 1,5 до 7 лет, которые не имеют возможности вместе с другими посещать детские сады или школы. Но в тоже время им необходима помощь дефектолога, логопеда, психолога. Уникальным является то, что направлена она не только на работу с детьми, но и с их родителями. А для семьи это очень важно.

Предпосылками внедрения проекта открытия лекотеки является опыт дошкольного образовательного учреждения по разработке сопровождения инклюзивного образования. Актуальность выбора данного направления работы обусловлена ростом процента детей, имеющих ограниченные возможности здоровья не только для освоения программ образования, успешной социализации

и интеграции в детское сообщество, но даже не позволяющие в целом посещать дошкольное образовательное учреждение.

В настоящее время государственная политика в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья (Закон об образовании РФ [1], ФГОС ДО РФ [2]) дает дошкольникам возможность посещать образовательное учреждение любого вида, где ребенок может воспитываться, обучаться независимо от состояния здоровья, при наличии в ДОУ условий для коррекционной работы.

Обеспечение внедрения федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования и образования, обучающихся с ОВЗ – это одна из задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, принятой Правительством РФ в 2015 году [3]. Ряд мероприятий, предусмотренных программой, направлены не только на повышение качества образовательных услуг, но и на улучшение инфраструктуры дошкольных организаций. В частности, важным элементом данной задачи станет поддержка инноваций в сфере образования детей с ОВЗ, инвалидностью.

Целевой аудиторией деятельности лекотеки являются дети со сложными нарушениями развития или выраженными психогенными расстройствами (дети с расстройством аутистического спектра (РАС), дети с детским церебральным параличом (ДЦП) и другими двигательными нарушениями, дети с интеллектуальной недостаточностью, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ), дети с тяжелыми сенсорными нарушениями, дети с болезнью Дауна), их семьи, нуждающиеся в грамотном медико-психолого-педагогическом сопровождении, а также и педагоги ДОУ.

Традиционно, в рамках лекотеки, оказывается профессиональная помощь всеми необходимыми специалистами ребенку и его родителям (законным представителям) по вопросам организации процесса воспитания и обучения ребенка с ОВЗ.

Деятельность лекотеки основана на гуманистическом подходе с использованием игровых методов, арт-терапевтических техник для проведения психопрофилактики, психокоррекции, осуществления психологической поддержки развития личности детей с особыми потребностями.

Организация лекотеки на базе ДОУ начинается с создания нормативно-правового обеспечения его деятельности. Издаётся приказ по учреждению, согласно которому определяется состав специалистов центра «Лекотека», включающий педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре. Руководство лекотекой возлагается на старшего воспитателя. Все специалисты должны соответствовать требованиям к уровню образования и направлению подготовки, а руководитель лекотеки – иметь степень магистра в области психологии.

Лекотека подразумевает еженедельные, бесплатные, индивидуально-коррекционные занятия для детей с особенностями развития, не имеющими возможности посещать дошкольное учреждение.

Следующим шагом в обеспечении деятельности лекотеки на базе ДОУ является методическое оснащение службы – создание программ деятельности

специалистов лекотеки (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя и инструктора по физической культуре). На основе научно-методических разработок и рекомендаций, имеющих в литературе, создается база диагностических методик, комплексов игр и упражнений для детей с ОВЗ для организации диагностической и коррекционно-развивающей работы в рамках лекотеки.

Третьим шагом в запуске лекотеки должна стать подготовка материально-технического оснащения службы. Для этого в ДОУ необходимо организовать условия для создания кабинетов, приобретение оборудования, утверждение кадрового состава. Для детей с ОВЗ и их родителей создаются все необходимые условия, чтобы они чувствовали себя комфортно, безопасно и могли получить квалифицированную помощь специалистов учреждения.

Специальные помещения, выделенные и оформленные, предназначены: для индивидуальной работы с ребенком и его семьей; для групповой работы с детьми; для проведения групповых родительских тренингов; для работы с педагогами ДОУ.

Для оказания образовательных услуг должны быть дополнительные помещения: музыкальный зал, спортивный зал, сенсорная комната, кабинет ИЗО-деятельности, кабинеты узких специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога).

Последний шаг при запуске работы службы – распространение информации о работе лекотеки: через информирование родителей детского сада, создание и распространение буклетов, презентации проекта.

На сегодняшний день в рамках работы центра «Лекотека» проведена работа с воспитанниками детского сада, которые по причине сложности дефекта не могут посещать детский сад постоянно на равных условиях с другими детьми и лекотека для данных детей и их семей явилась вариантом получения квалифицированной помощи и сопровождения специалистов.

Таким образом, организация и запуск службы лекотеки на базе ДОУ имеет ряд особенностей, связанных с необходимостью нормативно-правовой, методической, материально-технической и кадровой подготовки учреждения.

Проблемным полем деятельности лекотеки является недостаточная распространенность информации об особенностях такой формы помощи среди семей детей с ОВЗ, что при всей востребованности пока не позволяет запустить их в полном объеме.

Библиографический список:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
3. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 26.04.2018) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Двуреченская Софья Евгеньевна.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», магистрант, магистерская программа «Коррекционно-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха и речи», sofiko57@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем современности – трудности коммуникативной активности подростков, имеющих нарушения слуха. Представлены коммуникативные барьеры, причины снижения социальной активности учащихся данной группы.

Ключевые слова: коммуникативная активность, коммуникативные барьеры, социальная активность, потребности общения, нарушение слуха, учащиеся среднего школьного возраста.

THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE ACTIVITY OF SECONDARY SCHOOL AGE PUPILS WITH HEARING DISORDERS

Dvurechenskaya Sophia Evgenievna.

Novosibirsk state pedagogical University, undergraduate, master's program «Correctional and pedagogical support of children with hearing and speech disorders», sofiko57@yandex.ru.

Abstract. The article deals with one of the actual problems of modernity it is the difficulties of adolescents' communicative activity with hearing disorders. Communicative barriers, the reasons of decrease in pupils' social activity of this group are presented.

Key words: communicative activity, communicative barriers, social activity, communication needs, hearing impairment, students of secondary school age.

В современных условиях резко возросло внимание к такому социальному феномену, как коммуникация. Главной целью коммуникации является достижение взаимопонимания или обеспечения взаимодействия. Благодаря коммуникации человек осваивает опыт прошлого, существует в реальном социально-культурном пространстве настоящего, планирует будущее. На первый план выходят коммуникативные знания и умения, необходимые любому члену общества для осуществления коммуникативной деятельности. Именно в социуме человек учиться устанавливать социальные контакты, взаимодействовать, согласовывать и объединять свои усилия с другими для налаживания отношений, достижения общего результата [2; 6].

Развитие коммуникации, в первую очередь, происходит в семье, однако большое значение играет и общество. Считается, что коммуникативная активность создает человеку условия для его социального, культурного, физического функционирования.

Проблема коммуникации детей в наше время особенно важна. Влияние коммуникации в форме ее положительного воздействия прослеживается во всех сферах психической жизни ребенка – от процессов восприятия до становления личности в целом. Процесс активной коммуникации ускоряет ход развития детей. С самого раннего возраста ребенок хочет быть понятым и услышанным. Природа коммуникации, механизмы становления, законы функционирования, изменения, происходящие в связи с возрастом ребенка в процессе его развития, оказываются довольно сложным механизмом, которым ему необходимо овладеть в совершенстве [4; 6].

Средний школьный возраст – это период, когда происходит формирование ребенка как личности, является переходным от детства к юности. Возраст от 11–12 до 15 лет совпадает с обучением в школе второй ступени (5–9-й классы) и характеризуется общим подъемом жизнедеятельности, глубокой перестройкой всего организма. Он оказывается самым трудным как для самого подростка, так и для окружающих его людей. Поэтому данный возраст иногда называют затянувшимся кризисом.

И. Ю. Кулагина отмечает: «Ребенок вынужден постоянно приспособливаться к физическим и физиологическим изменениям, происходящим в его организме, переживать саму «гормональную бурю». Развитие на этом этапе идет быстрыми темпами, особенно много изменений наблюдается в плане формирования личности. Главная особенность подростка – личностная нестабильность» [5, с. 143].

Общение главная потребность подростков. С одной стороны у них появляются активная мотивация общаться со сверстниками, что-то делать вместе, с другой – занять определенное (лидирующее) место в коллективе, быть принятым и признанным в группе.

Следует подчеркнуть, что сегодня проблему коммуникации усугубляет, во-первых, компьютерная зависимость – большее количество свободного времени подростки проводят за компьютером, во-вторых, преобладание виртуальных знакомств и общения, что приводит к неумению общаться вживую, в-третьих, недостаточное совершенство самой системы социальных отношений. Значительные трудности возрастают, если у подростка ограничение здоровья, особенно напрямую затрудняющее, либо снижающее активность коммуникативных возможностей.

Есть основания полагать, что невозможность устанавливать социальные контакты может происходить по нескольким причинам: страх общения с незнакомыми людьми; неумение настраиваться на контакт; неумение слушать и понимать других людей; стеснительность, застенчивость; эгоцентризм.

Ребенок, выросший семье без контактов с внешним миром, особенно имеющий сенсорные нарушения, и находящийся под постоянным попечительством только близких людей (родителей), может осознавать лишь

свою точку зрения, как единственную и верную. Это происходит из-за отсутствия в его опыте других, противоположных мнений. Неумение воспринимать чужую точку зрения, рассматривать ее как возможную, приводит к развитию конфликтов между данным ребенком и группой, что, безусловно, мешает развитию коммуникации и является проблемой в общении.

Потеря слуха, даже частичная, создает барьер между человеком и обществом, затрудняет овладение знаниями и специальности, ограничивает трудовую и общественную деятельность, задерживают развитие личности. Отсутствие слуха серьезно ограничивает и эстетическое воспитание личности, ведь человек лишается возможности нормально воспринимать музыку [3].

Исследователи указывают, что испытывая потребность в общении с окружающими, глухие пользуются мимико-жестикуляторной языке, то есть своеобразным средством передачи информации. Как определенная база для развития мышления и средство общения, мимико-жестикуляторная речь не может полностью заменить словесную язык – мощный фактор развития психики ребенка. Функции ее в общении с людьми весьма ограничены, так как понимать мимико-жестикуляторную язык и использовать ее для передачи своих мыслей может только человек, обладающий системой ее знаков. В общении глухих со специально подготовленными людьми, которые слышат, использование мимико-жестикуляторного языка крайне ограничено. Поэтому важнейшую роль в воспитании глухих детей играет формирование у них словесной речи [3, с. 16].

Следовательно, у данной группы детей возникают коммуникативные барьеры – внешние и внутренние факторы и причины, мешающие эффективной коммуникации или полностью блокирующие ее. Коммуникативные барьеры в первую очередь порождают социальные факторы. Конечно же, многое в вербальных и невербальных формах общения определяет среда, в которой живет подросток, а также его внутренняя позиция, нежелание устанавливать социальные контакты характерно для ребят, имеющих нарушения слуха, особенно из среды слышащих подростков.

В. М. Шепель [8] выделяет шесть наиболее явных барьеров:

- дискомфорт физической среды, в условиях которой воспринимается сообщение;
- инерция включенности, т.е. озабоченность слушателя иными проблемами;
- антипатия к чужим мыслям, стереотипизированность сознания, амбициозность;
- языковой барьер – существенное различие словарного запаса, лексикона коммуникатора и коммуниканта;
- профессиональное неприятие – некомпетентное вторжение коммуникатора в профессиональную сферу коммуниканта;
- неприятие имиджа коммуникатора.

Данная проблема имеет несколько возможных причин:

- непонимание значимости и необходимости социальных контактов;
- страх открыться незнакомому человеку;
- непонимание мотивов других людей, их интересов;

– ощущение безопасности, когда ребенок оказался в одиночестве.

Чтобы успешно преодолевать такие барьеры, необходимо владеть элементарными знаниями о сущности потребностей, характеров, установок. Чтобы разобраться, придется коснуться такого сложного психологического понятия, как потребность.

Л. Д. Столяренко под потребностями подразумевает стремление к тем условиям, без которых невозможно поддерживать свое нормальное физическое и психическое состояние. По мнению автора, потребность – осознаваемое и переживаемое человеком состояние нужды в чем-либо [7]. Осознанные потребности – это, прежде всего, желания. Чем сильнее желание, тем энергичнее стремление преодолеть преграды на его пути, которые мотивируют те или иные действия или поступки.

Итак, ведущим ограничением лиц с нарушениями слуха являются ограничения способности к полноценному общению, поэтому становление межличностных отношений данной категории лиц и общества в целом приобретает особое значение. Т. Г. Богданова [1] считает, что для формирования межличностных отношений необходимы специальные условия по стороны взрослых – родителей и педагогов, при этом важны два взаимосвязанных процесса: с одной стороны, необходимо, чтобы дети усвоили нормы и правила поведения, которые необходимы при общении с другими людьми, с другой стороны, следует научить их распознавать личностные качества, выполнение или невыполнение норм и правил в реальном процессе общения, предоставлять им оценку.

Таким образом, развитие личности детей с нарушенным слухом протекает в сложных условиях, связанных с замедлением процесса переработки информации, с более бедным и менее разнообразным опытом, трудностями в общении, ограниченными возможностями спонтанного усвоения социального опыта, что требует организации и проведения специальной целенаправленной деятельности по возможному преодолению возникших трудностей снижения коммуникативной активности у данной группы учащихся.

Библиографический список:

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – С. 3–203.
2. Иванова О. В., Одиноква Н. А. К вопросу использования сюжетно-ролевой игры при формировании коммуникативной готовности к школе детей с нарушением зрения // Подготовка детей к школе в условиях вариативного дошкольного образования: актуальные проблемы и тенденции. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Федеральное агентство образования РФ; ГОУ ВПО «Орловский государственный университет», Факультет педагогики и психологии, Кафедра педагогики; ОГОУ ДПО(ПК)С «Орловский институт усовершенствования учителей», Кафедра дошкольного образования. – Орел: Изд. ОГУ, 2009. – С. 216–219.
3. Интеграция молодежи с ограниченными физическими возможностями в общество: общественно-правовые, социально-психологические и

информационно-технологические аспекты: методическое пособие / Е. А. Клопота, В. Г. Бондаренко, А. А. Клопота, С. А. Бондаренко. – Запорожье: Изд-во ЗНУ, 2008. – 114 с.

4. Касенко Г. Н., Одиноква Н. А. Особенности развития общения со сверстниками дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Г. С. Чесноковой, А. Ю. Зверковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 152–155.

5. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 180 с.

6. Маркелова Т. В., Одиноква Н. А. Проблема коммуникативных трудностей младших школьников с нарушением слуха и зрения // Открытый мир: объединяем усилия. Материалы всероссийского (с международным участием) форума. Министерство образования и науки Российской Федерации; Министерство образования и науки Пермского края; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; Государственное автономное учреждение дополнительного образования «Краевой центр художественного образования «Росток»; Государственное казенное учреждение Пермского края «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»; Благотворительный фонд «Фонд поддержки слепоглухих «Со-единение». – Пермь: Изд-во ПГГПУ, 2017. – С. 223-229.

7. Столяренко Л. Д. Основы психологии. – СПб.: Феникс, 1997. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.persev.ru/book/osnovy-psihologii> (дата обращения 17.12.17).

8. Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. – М.: Финансы и статистика, 1992. – 237 с.

УДК 376.37
ББК 88.6

КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Доронина Вероника Сергеевна.

Новосибирск, Автономная некоммерческая организация «Центр помощи детям «Диада +1»», учитель-логопед.

Аннотация. В статье описана симптоматика расстройства аутистического спектра. Рассмотрен механизм нарушения языковой способности у детей данной категории. Обозначены этапы коррекционно-логопедической работы с детьми с расстройством аутистического спектра. Представлены рекомендации, необходимые в процессе коррекционно-логопедической работы.

Ключевые слова: коррекционно-логопедическая работа, комплексный подход, расстройство аутистического спектра, формирование языковой способности.

CORRECTIONAL-LOGOPEDIC WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Doronina Veronica Sergeevna.

Novosibirsk, an Autonomous non-profit organization «Center for children «Dyad +1»», teacher-speech therapist.

Abstract. The article describes the symptoms of autism spectrum disorder. The mechanism of language ability disorders of this category child is considered. The stages of correctional and logopedic work with children with autism spectrum disorder are indicated. The recommendations necessary in the process of correction and logopedic work are presented.

Key words: correctional and speech therapy work, complex approach, autism spectrum disorder, language ability formation.

В настоящее время более широко объективизируется проблема активного увеличения числа детей с расстройством аутистического спектра. Так в 2007 году Всемирная организация здравоохранения объявила о том, что ежегодно количество людей с умственными и неврологическими нарушениями, включающие аутистические расстройства, неуклонно растет. На сегодняшний день отмечается, что уровень распространения данного нарушения во всем мире ежегодно возрастает на 14%, более того, по прогнозам Всемирной организации здравоохранения тенденция к росту сохранится в будущем [6].

Наличие расстройства аутистического спектра связывают с проявлением триады симптомов:

1. У ребенка отсутствует способность к установлению эмоционального, социального и коммуникативного контакта с окружающими людьми. Наблюдаются большие трудности в установлении и поддержании глазного контакта. Ребенок с расстройством аутистического спектра не способен выразить эмоции мимикой, жестами. Ребенок не понимает интонации и эмоциональное состояние других людей.

2. Особое речевое развитие ребенка с расстройством аутистического спектра. В связи с отсутствием мотивации к коммуникативному взаимодействию речь перестает формироваться на самых ранних этапах ее развития. Дети данной категории не понимают обращенную речь и не пользуются речевыми умениями и навыками.

3. Стереотипность в поведении выражается в стремлении ребенка сохранить постоянные условия окружающей среды. Дети часто боятся смены маршрутов передвижения, обстановки в доме, новой одежды. Для сохранения постоянства ощущений дети прибегают к самостимуляциям в виде повторение моторных, звуковых или речевых действий.

Основываясь на приведенных данных, следует указать на то, что дети с расстройством аутистического спектра испытывают особые затруднения в речевой и коммуникативной деятельности, они не способны к спонтанному овладению языковой способностью. Следовательно, первостепенным в процессе коррекционной работы с детьми данной категории является формирование языковой способности.

Вопросом коррекционно-логопедической работы с детьми с расстройством аутистического спектра занимались: К. С. Лебединская [2], О. С. Никольская [4], Л. Г. Нуриева [5], Е. А. Янушко [7] и другие. Однако данный вопрос остается недостаточно изученным до настоящего времени.

Говоря о построении коррекционно-логопедического маршрута для детей с расстройством аутистического спектра, следует отметить, что в его основе должен лежать учет механизмов нарушения языковой способности. При этом до настоящего момента отсутствуют данные о механизмах нарушения языковой способности у данной категории детей.

В. С. Доронина, описывая механизм формирования языковой способности у детей с расстройством аутистического спектра, отмечает, что у детей данной категории нарушаются необходимые условия для ее формирования [1].

В основе психологических условий, необходимых для формирования языковой способности лежит сформированность психических функций, которые принимают участие в процессе речевой деятельности: память, внимание, мышление и другие, а также сформированность всех необходимых компонентов для порождения речевого высказывания, которые непрерывно сменяют друг друга (учение А. А. Леонтьева [3]):

Мотив – ориентировка в ситуации, возникновения желания коммуникативного взаимодействия.

Мысль – формирование речевой направленности на какой-либо объект.

Внутренняя речь – создание внутренней программы высказывания.

Внешняя речь – реализация внутренней программы [3].

Необходимо отметить, что процесс порождения речевого высказывания у детей с расстройством аутистического спектра прерывается на начальном этапе, этапе мотивации. Это связано с тем, что одной из основных особенностей детей данной категории является отсутствие мотивации по отношению к коммуникативному взаимодействию. Прерываясь на первом этапе, оставшиеся компоненты данной цепочки не возникают. В связи с этим данное условие может считаться нарушенным, поясняет автор.

В основе физиологических условий, необходимых для формирования языковой способности лежит сохранность речевых зон коры головного мозга, а именно – зоны Брока и зоны Вернике, их сохранность обеспечивает правильное восприятие и воспроизведение речи. Зона Брока является речедвигательным центром речи, основная функция – воспроизведение речи. Зона Вернике отвечает за понимание речи, основная функция – преобразование слуховых сигналов в нейронные коды слов, которые активируют соответствующие образы или понятия, после чего происходит понимание услышанного.

В основе речевых нарушений у детей с расстройством аутистического спектра лежит нарушенное функционирование речевых зон коры головного мозга. Нарушенное функционирование зоны Брока провоцирует у ребенка отсутствие способности подбора артикуляционной программы для порождения речевого высказывания, а значит, отсутствие речевой деятельности и нарушение произносительной стороны. Повреждение зоны Вернике влечет за собой нарушение фонематических процессов, а значит, и нарушение понимания обращенной речи. Исходя из этого, данное условие может считаться нарушенным, добавляет автор.

В основе социальных условий, необходимых для формирования языковой способности лежит то, что ребенок, воспринимая речь окружающих людей, добывает эталоны речи, накапливает опыт речевой деятельности, который в дальнейшем служит базой для формирования речевой деятельности.

Данное условие также может считаться нарушенным, так как повреждение физиологических и психологических условий препятствует формированию социальных условий. Нарушение функционирования речеслухового анализатора приводит к тому, что ребенок не понимает и не прислушивается к речи окружающих, как следствие, не происходит накопления эталонов речи. Нарушение порождения речевого высказывания приводит к тому, что ребенок не проявляет инициативу в процессе коммуникативного взаимодействия с окружающими, а значит, не происходит накопления опыта речевой деятельности, обращает внимание автор [1].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что механизм нарушения языковой способности у детей с расстройством аутистического спектра имеет комплексный характер, у детей нарушаются все условия, необходимые для формирования языковой способности: физиологические, психологические и социальные. Это приводит к тому, что спонтанное формирование языковой способности у ребенка невозможно или затруднено. Необходимо обратить внимание на то, что в основе данного нарушения лежит отсутствие мотивационного компонента, именно это провоцирует у ребенка

нежелательное поведение и блокирует возможность проведения эффективной коррекционно-логопедической работы. Исходя из данного феномена, вытекает положение о том, что в основе коррекционно-логопедической работы с детьми с расстройством аутистического спектра должна лежать работа не только над формированием компонентов речи, но и работа над формированием мотивационного компонента через контроль поведения ребенка.

Рассматривая поведенческие методы работы с детьми с расстройством аутистического спектра В. F. Skinner говорит о том, что поведенческая терапия изучает влияние факторов в окружающей среде, которые оказывают воздействие на поведение ребенка, и манипулирует этими факторами, чтобы изменить его. Данное положение свидетельствует о том, что именно поведенческая терапия является наиболее эффективной в работе с детьми данной категории, так как сложность в процессе коррекционно-логопедической работы возникает в связи с невозможностью контролировать и управлять поведением ребенка [8].

Исходя из этого, возникает необходимость применения комплексного подхода в процессе коррекционно-логопедической работы, который обеспечит не только работу над формированием языковой способности у ребенка данной категории, но и будет учитывать и контролировать его поведенческие особенности. Ведь комплексное воздействие является одним из основополагающих принципов коррекции расстройства аутистического спектра.

Так, К.С. Лебединская говорит о том, что при оказании комплексного коррекционного воздействия в работе с детьми с расстройством аутистического спектра целесообразно придерживаться следующих принципов:

- Осуществление интегративности поведенческих подходов в процессе коррекционно-логопедической работы в сочетании со специализированным характером оказываемой помощи.
- Преемственность коррекционно-логопедической работы на всех возрастных этапах.
- Учет интересов ребенка с расстройством аутистического спектра при выборе методов и приемов работы.
- Индивидуальный характер комплексного коррекционного воздействия на начальных этапах с постепенным переходом к групповым формам работы.
- систематическая работа, как с ребенком, так и с его семьей [2].

Исходя из этого, главным постулатом в процессе построения коррекционной работы будет являться то, что помощь детям данной категории должна быть оказана не только комплексно, то есть специалистами различных областей; но и иметь некоторую преемственность, то есть любой специалист, работающий с данной категорией детей должен, работая самостоятельно, использовать приемы и методы других специалистов. Так, например, коррекционно-логопедическая работа должна строиться следующим образом: специалисту необходимо заниматься не только формированием речи у данной категории детей, но и работать с поведенческими особенностями. Данный факт является основной особенностью в работе с детьми данной категории, ведь в

традиционном виде коррекционно-логопедическая работа не включает в себя работу над поведением.

Исходя из вышеизложенного, следует обратить внимание на то, что этапы коррекционно-логопедической работы будут смещены на второй план, ведь первостепенным в работе с детьми данной категории будет являться работа с поведением ребенка.

1. Адаптация к новым условиям. На данном этапе работы ребенок привыкает к окружающей среде. Ребенку необходимо выделить время на самостоятельное изучение пространства. В этот момент не следует давать инструкции ребенку, просить выполнить просьбу или намеренно включаться в его среду. Продолжительность данного этапа зависит от индивидуальных особенностей ребенка и может варьироваться после введения контроля поведения.

2. Установление эмоционального контакта. На втором этапе работы ребенок привыкает находиться рядом с новым человеком. Данный этап подразумевает ненавязчивое включение специалиста в пространство ребенка.

3. Нахождение мотивационного стимула. Третий этап работы подразумевает выбор того, что нравится ребенку. Специалисту необходимо разделить стимулы по группам (пищевые, вестибулярные, звуковые и прочие) и предлагать их ребенку. Таким образом, специалисту удастся собрать данные о том, что привлекает ребенка и использовать это в качестве мотивационного стимула, поощрения.

4. Введение контроля поведения (жетоны, визуальное расписание, таймер и прочее). На данном этапе специалисту необходимо выработать стереотип о том, что мотивационному стимулу предшествует занятие, таким образом удастся контролировать поведение ребенка. На начальном этапе введение контроля поведения важно использование планшета «сначала-потом», где ребенку наглядно показывают, что после того, как он выполнит задание – будет получен мотивационный стимул. На начальном этапе работы ребенка необходимо поощрять за усидчивость и простые задания (похлопай, потопай и прочие). После выполнения – незамедлительно поощрять.

5. Развитие умений и навыков ребенка: вводим, закрепляем, обобщаем, завершаем. После того, как удалось сформировать академическое поведение, специалисту необходимо переходить к формированию компонентов речевой системы ребенка. В зависимости от поставленной цели учитель-логопед подбирает задание по формированию того или иного речевого компонента, задания используются в традиционном варианте (с учетом соблюдения рекомендаций).

– Вводим. Специалист предлагает задание: например, просит назвать букву, тут же дает подсказку (берет руку ребенка, формирует указательный жест, показывает на букву и называет ее), после этого вознаграждает за правильный ответ. Сделав несколько совместных попыток, предлагается совершить действие без подсказки. Специалист снова повторяет инструкцию и ждет от ребенка самостоятельного правильного ответа. Если ребенок отвечает без подсказок, то получает вознаграждение, если нет, то выполняют задание с подсказкой и получают

вознаграждение. Когда 90% самостоятельных ответов ребенка на задание специалиста являются правильными, вводится новое задание.

– Закрепляем. После того как ребенок хорошо освоил задания упражнения начинают усложняться (можно попросить ребенка не только показать букву, но и назвать ее, найти ее и так далее). Выученные задания чередуют в произвольном порядке. Задания считаются освоенными, когда в 90% случаев ребенок дает верный ответ при чередовании выученных упражнений.

– Обобщаем. На этом этапе полученные навыки генерализируются. Когда ребенок накопил достаточное количество освоенных заданий (например: выучил несколько букв), уделяют внимание обобщению. Упражнения начинают проводить в непривычных и неожиданных местах, меняется стимульный материал, чередуются педагоги.

– Завершаем. В какой-то момент ребенок не просто осваивает отработываемые с ним материал, но и начинает понимать механизм выполнения схожих заданий самостоятельно, дополнительная отработка уже не требуется. Например, ребенку дают задание «назвать звуки по порядку, прочитать», показывают 1–2 раза и этого уже вполне достаточно. Можно несколько недель не использовать задания, затем следует проверить сформированный навык.

Необходимо обратить внимание на то, что применение данных этапов работы помогает учителю-логопеду контролировать поведение ребенка с расстройством аутистического спектра, а также способствует формированию академического поведения и мотивации, которая лежит в основе формирования языковой способности у детей данной категории. Следует добавить, что в процессе коррекционно-логопедических мероприятий специалисту необходимо придерживаться рекомендаций для повышения эффективности работы:

- Подготовить материал заранее, разложить в нужной последовательности.
- Регулярно менять дидактический материал (цвет, размер, изображения).
- Часто менять вид деятельности на занятиях.
- Говорить небыстро и негромко.
- Использовать короткие инструкции («дай», «что это»).
- Работать со всеми компонентами речи.
- Строить процесс по принципу «от простого – к сложному».
- Использовать (если ребенок не справляется с речевыми заданиями) альтернативные методы коммуникации: PECS, жесты и другое.
- Оскуднить окружающую среду, оставить то, что нравится ребенку (мотивационные стимулы).
- Придерживаться темного тона и постоянства в одежде.
- Не применять порицаний, повышения высоты голоса, наказаний.
- Использовать жетоны / визуальное расписание / таймер (в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка).
- Увеличивать время на раздумывание (при кажущейся незаинтересованности).

- Собирать жетоны до конца / придерживаться визуального расписания при любых обстоятельствах (сначала собираем жетоны / выполняем задание – потом идем играть).
- Выполнять задания за столом.
- Использовать разные виды подсказок (наглядных, тактильных, речевых, слуховых и так далее).
- Не применять подсказки, если навык сформирован.
- Использовать социальные поощрения («молодец», «умница»).
- Придерживаться быстрого темпа подачи материала.
- Начинать работу над звукопроизношением на базе связной речи.
- Проводить работу над артикуляционной моторикой (даже при отсутствии нарушения иннервации мышц артикуляционного аппарата).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в основе симптоматики расстройства аутистического спектра лежат: нарушение коммуникативного взаимодействия, особое речевое развитие, стереотипии. Механизм нарушения языковой способности имеет комплексный характер, так как нарушаются необходимые условия для ее формирования (физиологические, психологические, социальные), исходя из этого спонтанное формирование языковой способности у ребенка с расстройством аутистического спектра невозможно или затруднено. В основе коррекционно-логопедической работы лежит не только традиционная работа над формированием компонентов речевой системы, но и работа с поведенческими особенностями детей данной категории, в связи с этим возникает необходимость преимущества поведенческих подходов. Коррекционно-логопедическая работа строится в несколько этапов: адаптацию ребенка к незнакомым условиям, установление эмоционального контакта, нахождение мотивационного стимула, введение контроля поведения, формирование необходимых знаний, умений и навыков. В ходе построения коррекционно-логопедической работы следует учитывать рекомендации направленные на создание необходимых условий для успешного проведения коррекционно-логопедических мероприятий.

Данная информация будет полезна родителям, воспитывающих детей с аутистическими расстройствами, а также специалистам, работающим с детьми с расстройством аутистического спектра: учителям-логопедам, воспитателям, дефектологам, учителям начальных классов.

Библиографический список:

1. Доронина В. С. Механизм нарушения языковой способности у детей с расстройством аутистического спектра // Электронный сборник по материалам XLIV студенческой международной заочной научно-практической конференции «Молодежный научный форум: Гуманитарные науки». – М.: МЦНО, 2017. – № 4(43). – С. 213-218.
2. Лебединская К. С. Ранний детский аутизм. Нарушения эмоционального развития как клиничко-дефектологическая проблема. – М.: НИИ дефектологии РАО, 1992. – 214 с.

3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Никольская О. С. Особенности психического развития и психологическая коррекция детей, страдающих ранним детским аутизмом: автореф. дисс. ... канд. п. наук. – М.: Теревинф, 1985. – 194 с.
5. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей. – М.: Теревинф, 2016. – 106 с.
6. Проблема аутизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://www.томатис-результат.рф/> (дата обращения 12.12.2016).
7. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. – М.: Теревинф, 2004. – 245 с.
8. Skinner B. F. Verbal behavior. – NY: Appleton-Century-Crofts, 1957. – 247 p.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

Ихно Светлана Владимировна.

Норильск, Детская поликлиника КГБУЗ «Норильская МДБ», логопед,
ms.ihno@mail.ru.

Аннотация. Статья посвящена особенностям логопедической работы с детьми с дизартрией. Описано влияние экстремальных климатических условий Заполярья на здоровье детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: логопедическая работа, дошкольники, дизартрия.

SPEECH THERAPY WORK WITH PRE-SCHOOL CHILDREN WITH DYSARTHRIA IN THE FAR NORTH CONDITIONS

Ikhno Svetlana Vladimirovna.

Norilsk, Children's clinic of KGBUZ «Norilsk MDB», speech therapist,
ms.ihno@mail.ru.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of speech therapy work with children with dysarthria. The influence of extreme climatic conditions of the Arctic region on the preschool children health is described.

Key words: speech therapy work, preschoolers, dysarthria.

Норильск – крупнейший промышленный город Заполярья, где проживает около 178 тысяч жителей, 25560 тысячи из которых дети от 0 до 18 лет [8].

И. В. Полуященко пишет, что согласно последним данным неврологов, происходит ухудшение состояния здоровья детей, родившихся на Севере: в частности – болезней нервной системы и органов чувств. Самый высокий процент патологии приходится на речевые нарушения [7].

Из всех обратившихся в 2015 году на прием в поликлинику, 91,6 % детей имеют речевую патологию, из них 77,7 % – тяжелую (дизартрия, общее недоразвитие речи (ОНР), дисграфия, ринолалия), сочетанные формы – ОНР + дизартрия, моторная алалия + тугоухость, заикание + дизартрия и т. д.). В 2016 году было зарегистрировано 90,2 % детей с речевой патологией, из них 76,3 % с тяжелыми речевыми расстройствами и, соответственно, в 2017 году – 96,2% с речевой патологией, 77,3 % – с тяжелыми речевыми расстройствами.

Так, в 2015 году из всех обратившихся на прием в поликлинику, диагноз «Дизартрия» имели 13,9 % детей, в 2016 году – 22,8 % детей, а в 2017 году – 24,7 % детей.

Таблица 1

Дети с диагнозом «Дизартрия»

Года	2015	2016	2017
Дизартрия	13,9 %	22,8 %	24,7 %

Как мы видим, отмечается тенденция увеличения речевой патологии детей г. Норильска, особенно данный факт касается тяжелых и сочетанных патологий. Сравнивая результаты с общероссийскими показателями (25 % детей имеют нарушения речи, 30 % из их количества – тяжелые нарушения речи), видим, что в г. Норильске они выше более чем в 2,5 раза.

Известно, что дизартрия у детей проявляется двумя основными синдромами – нарушением фонетической стороны речи и ее ритмико-мелодико-интонационной окраски. По определению Е. Ф. Архиповой, в клинической характеристике дизартрии обнаруживается общность двигательного и речевого расстройства, т. е. патология эфферентной и афферентной регуляции процессами рече- и голосообразования. Неоднородность клинической картины дизартрии выявляет своеобразие голосового нарушения при данном речевом расстройстве [2].

Л. Т. Журба и Е. М. Мастюкова отмечают, что нарушение просодической стороны речи является одним из основных признаков дизартрии. Нарушения ритмоинтонационной стороны речи в наибольшей степени влияют на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность и даже семантическую структуру речи ребенка с дизартрией [5].

Е. Ф. Архипова доказывает, что причина нарушения голоса при дизартрии – патология эфферентного и афферентного звеньев иннервации речевой периферии. Несмотря на различие клинической картины дизартрии, автор считает, что можно выявить некоторые общие закономерности нарушения голосовой функции у этих детей. Причина эфферентного нарушения в паретичности, ограниченности произвольных движений языка, губ, мягкого нёба, голосовых складок, мышц гортани, атаксии, нарушениях тонуса, гиперкинезах. Афферентная патология проявляется в нарушении проприоцептивной импульсации от органов артикуляции, дыхания, а также голосообразования [2].

Как утверждает И. В. Полулященко, из причин, влияющих на возникновение речевых нарушений у норильских дошкольников, наиболее часто встречаются такие как: неблагоприятный гинекологический анамнез матери, осложненное протекание беременности и родов, наследственная предрасположенность, профессиональная «вредность» родителей, алкоголизм, курение, наркомания родителей, наличие дефектов речи у родственников ребенка, нервно-психические стрессы и заболевания, травмы, сотрясения, ушибы головного мозга, соматическая ослабленность ребенка, врожденные аномалии развития (расщелины губы, неба и т. д.) [7].

Высокий процент речевых нарушений обусловлен так же влиянием неблагоприятных климатических факторов региона крайнего севера, инфекционными и частыми соматическими заболеваниями детей с рождения до 3 лет. Норильск является крупным промышленным центром Заполярья.

Особенность данного региона – экстремальные природные и климатические условия, в сочетании с неблагоприятной экологией. Климат полярный, с продолжительной, суровой зимой девять месяцев и дождливым коротким летом три месяца. Нехватка кислорода в воздухе в Арктических широтах в зимний период составляет 10 %, что обуславливает увеличение риска возникновения внутриутробной гипоксии [7].

Геомагнитные колебания на фоне резких перепадов температур и атмосферного давления в экстремальных условиях проживания, оказывает на организм ребенка неблагоприятное воздействие. Также на здоровье детей оказывает свое влияние геомагнитное поле Земли северных широт, пониженные среднегодовые температуры, резкие перепады атмосферного давления и температуры воздуха в течение суток, фотопериодика – полярная ночь 46 суток в году, полярный день – 56. Неблагоприятная экология региона обусловлена загрязнением продуктами переработки медного и никелевого заводов, находящихся в черте города.

Учитывая опыт практиков, есть основание утверждать, насколько тяжело дети с дизартрией переносят полярную ночь. Соматически ослабленные дети, живущие в суровом северном климате, часто болеют, что является основной причиной пропуска занятий. Поэтому считаем необходимым более раннее подключение детей (начиная уже с 3–4 лет) к коррекционно-логопедической работе, особенно с дизартрией, что способствует повышению эффективности логопедической работы и, следовательно, коррекции речевого расстройства.

Следовательно, негативное влияние природно-климатических и социальных условий проживания детей в районах Крайнего Севера является неоспоримым фактором, влияющим на физическое и психическое развитие ребенка, формирование речи и преодоление речевых дефектов.

А. С. Герасимова, О. С. Жукова, В. Г. Кузнецова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, приводят веские доводы в пользу необходимости проведения логопедических занятий более разнообразно, используя игровые методы и приемы. Данные авторы обосновывают повышение заинтересованности детей в выполнении заданий логопедом через необходимую наглядность, которая должна быть тесно связана с практической ситуацией. Исходя из этого, применяются не только общепринятые традиционные методы работы, но и сочетающие проведение занятий с музыкальным сопровождением; проведение артикуляционной гимнастики параллельно с пальчиковыми играми, используя самодельную варежку-игрушку «Каркушу», которую ребенок надевает на руку и показывает ей движения и позы языка [3; 6].

В работе делается акцент на известные специальные принципы коррекционной педагогики: этиопатогенетический, системности и учета структуры речевого нарушения, комплексности, дифференциального подхода, поэтапности, развития, учета личностных особенностей формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения.

Так как при дизартрии наблюдается два вида нарушений мышечного тонуса (гипертонус и гипотонус), который у одних ребят выражается в сильной заторможенности, а у других, наоборот, в гиперактивности, то используется

дифференцированный подход к коррекции данного вида расстройства и соответственно нарушению мышечного тонуса подбирается музыкальное сопровождение.

Учитывая рекомендации авторов Е. С. Алмазовой, А. С. Герасимовой, О. С. Жуковой, В. Г. Кузнецовой, А. А. Гуськовой, О. Г. Фетисовой были разработаны методические рекомендации для логопедов по взаимодействию с детьми и возможной коррекции данной патологии [1; 3; 4; 9].

Рекомендации для организации логопедической работы с детьми с дизартрией, имеющими гипотонический вариант нарушения мышечного тонуса:

– Давать острые приправы, кислое, соленое, сладкое для улучшения чувствительности.

– Во время занятий ноги ребенка не должны быть фиксированы.

– Для активирования мускулатуры использовать массажные движения отрывистые, поверхностные, короткие. Тонизирующий эффект в массаже может оказать использование масла (кокосового, виноградного).

– Выполнять массаж языка от корня языка к кончику.

– Для уменьшения гиперсаливации использовать вращательные движения против часовой стрелки ватными палочками на выходе слюнных желез.

– Использовать движения с сопротивлением: для шеи (логопед ладошкой давит на лоб ребенка, а он «бодается»); нижней челюсти (кулаком ладони упереться под подбородок, пытаться открыть или закрыть рот, а кулак мешает); языка (выполняются упражнения «Горка» и «Чашечка» с отягощением – под языком или над языком вставляется ватная палочка, логопед пытается ее забрать, а ребенок ее удерживает языком; губ (ребенок делает «Слоника», логопед пытается растянуть губы в «Улыбку» и наоборот); захватить поперек язык и отпустить; захватить кончик языка, а ребенок забирает язык в рот.

– Воздействовать на биологически активные точки (БАТ): по центру бровей, в углах крыльев носа, под носом посередине между носом и губами, между краем подбородка и нижней губой, пересечение линий центра зрачков и мышцей смеха, используя следующие приемы: легко ввинчивать 4 сек. и отпустить; потряхивать 4 сек.; ввинчивать 2 сек. и потряхивать 2 сек.; зондом или щеткой обколоть все массажные линии; поднять или опустить язычок туда, куда укололи зондом или палочкой (над верхней губой или под нижней губой или в уголках рта) для улучшения кинестетических ощущений.

– Включать прыжки на двух ногах (для возбуждающих действий).

– Включать музыку Вагнера, из оперетты Оффенбаха, Стравинского «Весна священная», Паганини «Каприз № 24».

Далее опишем некоторые рекомендации, которые можно использовать в работе с детьми с дизартрией, у которых гипертонический вариант нарушения мышечного тонуса:

– Еда должна быть нейтральная.

– Во время занятий ноги должны касаться пола.

– Для расслабления мускулатуры массажные движения производятся глубоко, долго, медленно.

- Использовать непрерывное легкое растирание язычка по часовой стрелке, которое поможет убрать гиперкинезы (в течение 30сек. медленно).
- Массаж выполнять от кончика языка к корню.
- Использовать тальк при массаже, который окажет содействие и поможет снизить гипертонус.
- Отодвинуть зону рвотного рефлекса помогут следующие приемы:
 - 1) сложить пальцы щепоткой, открыть рот, произносить: «А-А-А» и, не касаясь рукой зубов и языка, занести щепотку в рот, вынуть пальцы изо рта; так проделывать по 6-8 раз, два раза в день, пока не отодвинется зона рвотного рефлекса (это упражнение ребенок сможет позднее выполнять сам);
 - 2) логопед ставит указательный и средний пальцы под язычком по бокам уздечки, большим пальцем упирается под подбородком, надавливает-отпускает (выполнять 6-8 раз).
- Для расслабления мускулатуры использовать контрастное расслабление (напряжение-расслабление): логопед захватывает поперек язык ребенка, удерживает его 5–7 сек, затем отпускает; ребенок произносит «пя-пя-пя», стуча губами по языку и дует на «Блинчик»; логопед отодвигает язык ребенка вглубь рта пальцем или крестовиной, удерживает 5–7 сек, отпускает, ребенок произносит «пя-пя-пя», стуча губами по языку и дует на «Блинчик»; ребенок захватывает и удерживает 5–7 сек. пластиковую пробку зубами, губами и отпускает (можно носовой платочек); ребенок открывает рот, под подбородок ставит кулак, в течение 5–7 сек. давит, отпускает и так 5–6 раз; движение головы с сопротивлением в течение 5–7 сек. в разные стороны.
- Воздействовать на биологически активные точки (БАТ): 2 сек. палец стоит на точке, 6 сек. вкручивающие движения, 2 сек. стоит, 6 сек. раскручивающие движения (особенно эффективно для расслабления мышц языка – большой палец ставится под подбородком и выполняется данное упражнение; ребенок может выполнять это упражнение сам).
- Использовать фонограммы леса, пения птиц, музыки Чайковского «Времена года», Бетховена «Лунная соната».
- Включать прыжки на одной ноге, как действие успокаивающее.

Коррекция темпоритмотонационной системы проводится так же в игровой форме. Сначала формируются навыки речевого дыхания (упражнения «Цветочный магазин» – тренировка глубокого медленного вдоха через нос», «Упрямая свеча» – тренировка ровного, медленного выдоха на воображаемое или реальное пламя свечи, «Насос» – тренировка продолжительного, сильного выдоха при произнесении звука ссс и др.) и нижнедиафрагмального дыхания (игра «Бегемотики» – учить ребенка «дышать животом»: вдох – живот поднимается, выдох – живот опускается). При интонировании гласных звуков использовать красочные картинки – девочка поет -а-а-а , мышка пищит -и-и-и, зуб болит -о-о-о, волк воет -у-у-у, медведь рычит -ы-ы-ы, -э-э-э; опираться на зрительный образ букв.

Далее предлагается упражнение «Полоска – точка» с использованием ведущих сенсорных каналов восприятия – зрительного, слухового, тактильного.

Ребенок проводит по своей левой руке указательным пальцем правой руки «полоску», одновременно проговаривая по очереди базовые фонемы. Затем просим ребенка пальцем правой руки легким нажимом поставить «точку», интонационно завершая звучание, произнося звук отрывисто.

Далее отрабатываются гласные я, ё, ю, е. Отрабатывая грудной и головной резонаторы, просим ребенка произносить звуки, как медведь и как мышка, положив одну руку на голову, другую на грудь (а-я, о-ё, у-ю, ы-и, э-е). При уточнении произношения согласных звуков использовать таблицы по твёрдости-мягкости, звонкости-глухости.

Коррекция ритмического контура слов начинается с прохлопывания, протопывания, отстукивания мячом заданного ритма (I-II, II-I, II-II, I-III, III-I и т. д.) и переходу к 1-2-3 сложным словам с перемещением ударения с опорой на картинный материал (бак, банка, труба и т. п.). При отработке навыка паузирования целесообразно научить ребенка «ощущать паузу». Предлагается игра «Говори-молчи». В конце фразы ребенок молчит, делая паузу под счет «два» или «раз -и». Предложения предлагается произносить в вопросительной, повествовательной или восклицательной интонации.

Таким образом, применение комплексного воздействия на детей с дизартрией (массаж, артикуляционная гимнастика, дыхательные и голосовые упражнения, музыкотерапия) будут способствовать более быстрому и качественному устранению речевого нарушения.

Библиографический список:

1. Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей: практ. пособие / Под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 192 с.
2. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
3. Герасимова А. С., Жукова О. С., Кузнецова В. Г. Энциклопедия развития и обучения дошкольника. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2004. – 352 с.
4. Гуськова А. А. Развитие речевого дыхания детей 3-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
5. Журба Л. Т., Мастюкова Е. М. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. Монография. – М.: Медицина, 1981. – 272 с.
6. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. (Коррекция стёртой дизартрии). – СПб.: Союз, 2000. – 192 с.
7. Полулященко И. В. Особенности формирования речевой функции дошкольников, проживающих в районах Крайнего Севера // Материалы Всероссийской научно-практической конференции по проблемам специального образования (25-26 апреля 2005 г.) / Под ред. В. Н. Скворцова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. П. Герцена, 2005. – С. 210-215.
8. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gks.ru> (дата обращения 05.04.18).
9. Фетисова О. Г. Коррекция темпоритмоинтонационной организации речи у младших дошкольников // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №4(16). – С. 282–284; С. 282–284.

ШАГИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Казакова Наталья Михайловна.

Новосибирск, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 213 «Открытие», учитель-логопед, kazakova56525@mail.ru.

Аннотация. Статья раскрывает, что представляет инклюзивное образование сегодня, обосновывает, что делает школу инклюзивной, описывает создание условий в современной школе инклюзивного пространства.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, адаптированные образовательные программы, психолого-педагогический консилиум.

STEPS OF INCLUSIVE EDUCATION IN COMPREHENSIVE SCHOOLS

Kazakova Natalia Mikhailovna.

Novosibirsk, MACHEE «Secondary school № 213 «Otkrytie», teacher-speech therapist, kazakova56525@mail.ru.

Abstract. The article reveals what is inclusive education today, it substantiates what makes the school inclusive, describes the creation of conditions in the modern school of inclusive space.

Key words: inclusive education, limited health opportunities, special educational needs, adapted educational programs, psychological and pedagogical consultation.

В настоящее время инклюзивное образование стало неотъемлемой частью нашего общества. Инклюзивное образование – это инновационная практика, это новшество, которое многое меняет в учебном процессе. И как любое социальное явление, инклюзия имеет ряд положительных и отрицательных последствий [1; 3].

В целом, современное общество готово к инклюзии, оно способно предоставить детям с особыми образовательными потребностями возможность учиться в обычных массовых школах, но в то же время на сегодняшний день созданы далеко не все условия для воплощения этой идеи в реальность и существует много преград. Остановимся на этом поподробнее.

Какую школу можно назвать инклюзивной? В первую очередь, конечно, это дети.

Прежде всего – это дети со статусом ограниченные возможности здоровья после прохождения психолого-медико-педагогического консилиума. Как показывает статистика последних лет, через 2–3 года количество детей со статусом ОВЗ возрастет в десятки раз.

Дети-мигранты. Сегодня практически в каждой школе может обучаться достаточно большое количество детей из Казахстана, Киргизии, Таджикистана, дети, приехавшие из Китая. Для всех этих детей русский язык не является родным языком, дети испытывают большие сложности в общении, уровень обученности у них достаточно низкий. В работе с такими детьми большую помощь может оказать специально организованный центр дополнительного образования, созданный на базе школы. В нем еженедельно могут проводиться дополнительные занятия по русскому языку, английскому языку, индивидуальные консультации детей и их родителей.

Также систематически ведется работа с детьми с особыми условиями жизни (неблагополучные семьи). В работу включены, как классные руководители, так и служба психолого-педагогического сопровождения школы.

Нельзя забывать и об одаренных детях, которые показывают весомые результаты, участвуя и побеждая на городских, региональных чемпионатах, олимпиадах, конференциях в фестивалях.

Несомненно, инклюзивной делают школу и педагогический состав.

Известно, что эффективного обучения в инклюзивной школе ребенку с особыми образовательными потребностями (ООП) нужна помощь учителя, понимающего суть инклюзии. А чтобы понять суть инклюзии, необходимо постоянно учиться, проходить курсы повышения квалификации, профессиональную переподготовку. Но как оказалось, и КПК, и переподготовка – это конечно хорошо, но если учитель не найдет индивидуальный подход к ребенку, то ни курсы, ни переподготовка не помогут. Именно педагог должен стать координатором инклюзивного процесса в детском коллективе в сотрудничестве с командой специалистов, администрацией и родителями. Именно педагог должен творчески перерабатывать образовательный план, адаптировать свои методы обучения с учетом особенностей детей, уникальности каждого.

И, конечно, постоянно нужно помнить о том, что необучаемых детей не бывает – кто на что способен, тому его и надо обучить.

Культура инклюзии, политика инклюзии и практика инклюзии, а в целом философия школы, делают школу инклюзивной.

В рамках инклюзивной школы необходима организация сетевого взаимодействия с образовательными организациями района, города. Обмен опытом положительно скажется на мастерстве и профессионализме педагогических кадров.

Обязательным документом являются адаптированные образовательные программы, специально разработанные и подстроенные под индивидуальные особенности каждого ребенка, требующего особых условий обучения. Специфика программ в том, что они не вынуждают детей следовать упрощенному варианту обучения или же частично проходить учебный материал, они лишь предполагают индивидуализацию методов усваивания информации. Таким образом, обучающиеся получают такое же образование, как и их одноклассники, но при этом овладеть необходимыми навыками им помогают специальными методами.

Конечно, адаптированные образовательные программы – явление пока еще новое, поэтому в нашей школе они реализуются не в полной мере, так как не

хватает квалифицированных специалистов (психолога, дефектолога, специалиста не просто по лечебной, а по адаптивной физкультуре). Но все же в школе работают специалисты, сопровождающие ученика с особыми образовательными потребностями в процессе обучения.

В школе создается и работает психолого-педагогический консилиум, в который входят грамотные, квалифицированные специалисты: психолог, дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог.

Инклюзия – двусторонний процесс. Действительно, равные условия обучения возможны только в том случае, если сам ребенок с ООП и его родители готовы прикладывать для этого необходимые усилия. В школе систематически ведется информационная работа, которая направлена на изменение негативных стереотипов, на формирование положительного общественного мнения. И это дает свои результаты. Дети, родители, педагоги толерантно, с пониманием, вниманием и необходимой помощью относятся к детям с особыми образовательными потребностями [1; 3].

Эффективность работы повышается, если используется несколько специальных методов и приемов, которые сочетаются с практическими и наглядными средствами. Они позволяют легко вовлекать детей в учебный процесс, учат живому общению, помогают выявлять и закреплять приобретенные знания. Особое место занимает межличностные отношения ребят, когда происходит взаимообучение обычных детей и детей с ООП, когда каждый учит тому, что умеет сам и помогает другому в выполнении заданий [2].

Таким образом, современная общеобразовательная программа должна включать изменения и условия, необходимые для успешной реализации инклюзивного образования, а именно – принятие индивидуальности каждого отдельного учащегося и удовлетворение особых потребностей каждого ребенка.

Библиографический список:

1. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика / Мельник Ю. В., Одиноква Н. А., Смирнов А. А.: монография // Центр содействия научных исследований. – Новосибирск, 2013. – 206 с.
2. Одиноква Н. А. К вопросу о проблеме включения детей с комплексными нарушениями в среду здоровых сверстников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - № S8. - С. 59–65.
3. Ратнер Ф. Л., Юсупов А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. – 175 с.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КУРСАНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»

Колмакова Маргарита Владимировна.

г. Новосибирск, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, доцент кафедры перевода и переводоведения, m_kolm@ngs.ru.

Аннотация. В статье рассматривается возможность организации патриотического воспитания курсантов в процессе изучения иностранного языка. Своеобразие иностранного языка как учебной дисциплины позволяет включать учебные материалы, имеющие патриотическую направленность. Использование активных форм обучения позволяет глубже изучать иноязычную культуру в сравнении с родной и формировать способность представлять родную культуру в процессе иноязычной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, иностранный язык, иноязычная и родная культуры, активные формы обучения.

PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS IN MILITARY INSTITUTE DURING FOREIGN LANGUAGE STUDYING

Kolmakova Margarita Vladimirovna.

Novosibirsk, Novosibirsk military institute of national guard of the Russian Federation, m_kolm@ngs.ru.

Abstract. The article reviews the opportunity of cadets' patriotic education in military institute during their foreign languages studying. Peculiarity of the "Foreign Language" discipline makes it possible to use patriotic materials. Usage of education active forms allows studying foreign culture in comparison with native one, to form the ability of native culture representing in the act of international communication.

Key words: patriotic education, foreign languages, foreign and native cultures, active forms of education.

Современный мир характеризуется процессами глобализации, совершенствованием индустриальных технологий, широким применением информационных и коммуникационных технологий, интенсивным развитием межкультурной коммуникации. Однако, наряду с положительными тенденциями развития человечества наблюдается напряжение политической и военной обстановки в мире. Усиливается давление на нашу страну со стороны Запада, международный терроризм пытается распространить деструктивные идеи, наблюдаются попытки недругов «переписать» историю и дискредитировать достижения России. Националисты и экстремисты, различного рода сепаратисты лжепатриотическими лозунгами разрушают понятия Родины, гражданского и

воинского долга, социальных ценностей и норм жизни, утвердившихся в обществе.

В сложившейся ситуации стало очевидным, что решение множества проблем в жизни страны во многом зависит от уровня сформированности у подрастающего поколения гражданской позиции, высоких нравственных, морально-психологических качеств, таких как патриотизм, гражданский и воинский долг, от уважения к историко-культурному наследию своего народа и всех народов России.

Свидетельством признания важности воспитания молодежи в духе гражданственности и патриотизма является государственная программа "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы", которая подготовлена на основе накопленных за последние десятилетия знаний, опыта и традиций патриотического воспитания граждан с учетом важности обеспечения российской гражданской идентичности, непрерывности воспитательного процесса, направленного на формирование российского патриотического сознания в сложных условиях экономического и геополитического соперничества [3].

Среди комплекса задач, определенных в разделе программы посвященному совершенствованию форм и методов работы по патриотическому воспитанию граждан отмечается необходимость выработки новых и дальнейшего развития успешно зарекомендовавших себя ранее методических подходов и технологий патриотического воспитания, подготовки научно обоснованных учебно-методических пособий направленных на реализацию патриотического воспитания в учебной деятельности.

В условиях военного вуза целенаправленное воспитание курсантов как патриотов и граждан России должно пронизывать весь педагогический процесс, и дисциплина «иностранному языку» в этой связи обладает огромным воспитательным потенциалом.

В отечественной теории обучения иностранному языку проблемы патриотического воспитания освещали И.Л. Бим, Г.В. Рогова, С.К. Фоломкина, Е.И. Пассов и другие. Современные исследователи Гвоздева Е.Н., Антонова М.В., Т.И. Шакирова осветили возможности осуществления патриотического воспитания в ходе обучения иностранному языку в вузе.

Своеобразие иностранного языка как учебной дисциплины заключается в том, что в ходе его изучения обучающиеся приобретают не знания основ науки, а формируют ряд компетенций, обеспечивающих готовность к иноязычной межкультурной коммуникации, умения и навыки пользоваться чужим языком как средством общения, средством получения новой информации.

Возможность занятий по иностранному языку аккумулировать знания из других учебных дисциплин военного вуза позволяет осуществлять на основе междисциплинарного подхода воспитательную работу в рамках учебной программы.

Коммуникативная направленность дисциплины, изучение иной культуры народа носителя языка (быта, традиций, менталитета, области профессиональных интересов) на основе аутентичных материалов обеспечивает возможность

критического осмысления, понимания иноязычной культуры через знания, сформированные в процессе овладения родной культурой. Страноведческая информация об англоговорящих странах изучаемого языка часто ассоциируется с географическими данными, государственным устройством, со светлыми сторонами культуры, таким как праздники, традиции, литература, искусство, научные и технические достижения. Однако есть и негативные стороны, которые могут стать темами для обсуждения и дискуссий: проблемы семьи, терроризм, социальные конфликты.

Наряду с ознакомлением с культурными реалиями англоязычных стран необходимо изучать историю, географию, культуру, государственные символы Российской Федерации средствами иностранного языка. История страны, важнейшие события и героические подвиги соотечественников являются стимулом для развития патриотизма. Патриотические чувства, любовь к Родине, верность нравственным идеалам происходят из уважения к наследию собственного народа, национальной культуре, культуре родного края.

Социокультурный подход к обучению иностранному языку рассматривается как диалог, «перекресток» двух культур. Реальное межкультурное общение осуществляется именно через контакты между отдельными людьми, которые вступают в процесс коммуникации в условиях иной социокультурной ситуации. Исследования В.В.Сафоновой, Е.В. Смирнова, П.В. Сысоева создали основу для дальнейших исследований социокультурной компетенции обучающихся и разработки учебной литературы на основе ценностного отношения к общечеловеческой и национальной культуре.

Практический анализ изучаемой тематики и содержания образования по иностранному языку позволил сделать вывод, что, что при работе над каждой темой иноязычного общения можно задействовать учебные материалы патриотического содержания. Разработанная к ним система упражнений и заданий должна отвечать задачам дисциплины и одновременно быть нацеленной на формирование патриотических чувств и качеств личности курсантов. Задания должны способствовать осознанию курсантами величия культурно-исторического опыта России, чувства гордости за нашу Родину, повышению их мотивации к службе Отечеству.

Согласно результатам исследования Т.И. Шакировой, эффективность формирования патриотических качеств в процессе обучения иностранному языку повышается в результате включения учебной информации патриотического содержания, направленной на апеллирование к эмоциям и приводящая к решению проблем выбора, а также использования заданий с применением метода лингвострановедческой компарации, заданий, способствующих осознанию своего исторического и культурного наследия и стремлению сохранить его, развивающие инициативность и способность обучающихся к самостоятельной творческой деятельности [2, с. 5].

В организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку одним из важнейших направлений является внедрение активных форм обучения, нацеленных на формирование и развитие коммуникативной компетенции, совершенствование иноязычных навыков и умений, творческое осмысление

изучаемого социокультурного содержания, применение междисциплинарных теоретических знаний на практике и способностей самостоятельного решения задач. Использование активных форм обучения в целях патриотического воспитания предполагает использование таких технологий как проектное обучение, технологию развития критического мышления через чтение и письмо, ролевые игры и ряд других. Наиболее эффективным с точки зрения совершенствования языковых навыков и развития патриотических чувств представляется проектное обучение, в основе которого лежит развитие познавательных навыков курсантов, умение добывать знания самостоятельно и творчески применять их для решения задач. Результаты проекта всегда материальны (реферат, фильм, газета, проведение праздника или учебной дискуссии, оформление альбома) и зависят от доминирующего метода, количества участников и его продолжительности [1, с. 125].

В ходе работы над проектом курсанты включаются в различные виды учебной и внеучебной работы, связанной по своему содержанию с развитием патриотических качеств, активизации деятельности по осмыслению культурно-исторического наследия, осознанию ответственной гражданской позиции как патриота своей Родины.

Темы иноязычного общения, предусмотренные образовательной программой, дают возможность целенаправленного воспитания курсантов в духе гражданственности и патриотизма в рамках учебной работы, в которой иностранный язык выступает не только как средство, но и как цель обучения. Такие темы как «Моя семья», «Мой родной город» обращены к лучшим патриотическим чувствам, затрагивают эмоциональную сферу каждого курсанта. Воспитательный потенциал темы включает в себя осознание понятия «малая Родина», «Родина», своей принадлежности к русской культуре. Углубляя и совершенствуя речевые и языковые навыки, курсанты изучают родословную своей семьи, представляют свой родной город в виде результатов проекта.

В ходе изучения темы «Military Leaders» курсанты знакомятся с биографиями и военными достижениями всемирно известных военных лидеров. Включение учебных материалов о выдающихся российских и советских военачальниках способствует формированию гордости за отечественную военную историю, за ратные подвиги русских людей на полях сражений, формированию чувства верности воинскому долгу.

Изучение профессиональной тематики, связанной с военным делом, техникой и вооружением позволяет использовать учебные материалы соответствующей направленности для сравнительного анализа как в ходе сопоставительного изучения текстового материала, так в процессе использования активных форм обучения, например, учебная дискуссия или ролевая игра.

Примером интересного проекта с точки зрения патриотического воспитания средствами иностранного языка может служить творческий групповой, долгосрочный проект «The Russian Federation» выполненный курсантами в виде учебной конференции с элементами экскурсии по символическим достопримечательностям столицы. Тематика сообщений курсантов была определена в соответствии с интересами курсантов, например, «State System of

The Russian Federation», «State Symbols of The RF», «The President of the Russian Federation », «Geographical Treasures of Our Country», «Milestones of Russia» с учетом темы согласно учебной программы по дисциплине. Преподаватель в ходе проекта выступает в роли советчика, рекомендует направление деятельности, источники информации. Курсанты самостоятельно оформляют результаты в виде творческой презентации, которая служит сопровождением тематического выступления. Гид готов не только ознакомить с достопримечательностями, но и ответить на вопросы присутствующих. Использование музыкального сопровождения в ходе презентации проекта имело мощное эмоциональное воздействие. Реализация данного проекта способствовала развитию у курсантов чувства гордости, уважения к Государственному гербу Российской Федерации, Государственному флагу Российской Федерации, Государственному гимну Российской Федерации, а также к другим символам и памятникам Отечества.

Суммируя вышесказанное, следует отметить, что формирование поликультурной личности, обладающей чувством патриотизма в процессе обучения иностранному языку, реализуется посредством освоения иноязычной и родной культур. Использование активных форм обучения курсантов позволяет формировать способность представлять и отстаивать значимость родной культуры в процессе иноязычной межкультурной коммуникации.

Библиографический список:

1. Социо-кросс-культурные инновации в системе образования: коллективная монография / под ред. Г.А. Ферапонтова. – Новосибирск : Ид-во НГПУ, 2014. – 174 с.
2. Шакирова Т.А. Формирование патриотических качеств у студентов вуза в процессе обучения иностранному языку : автореферат дис. кандидата пед. наук. – Калуга, 2012. – 22 с.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gospatriotprogramma.ru/programma%2020162020/.../proekt.php (Дата обращения: 6.03.2017).

МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ПРАКТИКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Колмакова Маргарита Владимировна.

г. Новосибирск, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, доцент кафедры перевода и переводоведения, m_kolm@ngs.ru.

Михайлова Виктория Викторовна.

г. Новосибирск, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, старший преподаватель кафедры перевода и переводоведения, anacom-sib2@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается организация языковой практики курсантов на основе принципа мультидисциплинарного подхода. Принцип актуален для проектирования языковой практики курсантов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение».

Ключевые слова: принцип междисциплинарности, языковая практика, ролевые игры, индивидуальное задание.

MULTYDISCIPLINE APPROACH AS THE MAIN PRINCIPLE OF CADETS` LANGUAGE PRACTICE IN MILITARY INSTITUTE

Kolmakova Margarita Vladimirovna.

Novosibirsk, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Forces of the Russian Federation, Associate Professor, m_kolm@ngs.ru.

Michaylova Victoriya Victorovna.

Novosibirsk, Novosibirsk Military Institute of the National Guard Forces of the Russian Federation, Senior instructor , anacom-sib2@yandex.ru.

Abstract. The article reviews the organization of cadets` language practice based on the multidiscipline approach. This principle is urgent for the practice organization of cadets` studying on “Translation and Translation Studies” discipline.

Key words: multidiscipline approach, language practice, role play, individual tasks.

Современное общество предъявляет новые требования к качеству подготовки выпускников высших учебных заведений.

Сформировался запрос на компетентного специалиста, способного в постоянно изменяющихся условиях современного мира решать профессиональные задачи и принимать ответственные решения, эффективно реализовывать личностные ресурсы в профессиональной деятельности.

Основное внимание в области подготовки переводческих кадров в настоящее время уделяется профессиональной специализации и лингвистической подготовке переводчиков.

В 2011 году в НВИ ВВ им. генерала армии И.К. Яковлева был открыт разведывательный факультет (в настоящее время сил специального назначения) на котором обучаются курсанты по специальности «Перевод и переводоведение».

В целях достижения эффективности обучения курсантов данной специальности, учебный процесс проектируется в формате компетентного подхода на основе базовых дидактических принципов, таких как научность, целостность, доступность, посильность, преемственность, личностная ориентированность, связь теории и практики, обучение на высоком уровне трудности, практическая направленность.

Одним из подходов к повышению качества образования в вузе, обеспечению преемственности и целостности обучения с учетом взаимодействия дисциплин учебного плана в военном вузе является междисциплинарный подход.

По мнению исследователей Поршневой Е.В., Поповой Н.В., современные ФГОСы и подходы к повышению качества образования содержат выраженное указание на развитие междисциплинарного подхода к проектированию образовательного процесса.

Междисциплинарные связи имеют особое значение при комплексной системе обучения, в которой содержание образования включает различные отрасли знаний: военное дело, иностранные языки, языкознание и переводоведение. Стержневой идеей, вокруг которой строится междисциплинарная, «синергетическая», модель обучения, является подготовка высококвалифицированного специалиста, владеющего одновременно военными и лингвистическими знаниями, информационными технологиями на уровне готовности использовать этот современный инструментарий для решения профессиональных задач [1, с. 164].

В этой связи принцип междисциплинарности трансформируется в принцип мультидисциплинарности и становится объединяющим фактором, обеспечивающим целостность обучения будущих переводчиков в военном вузе. Этот принцип становится особенно актуальным для проектирования языковой практики курсантов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение», в связи с тем, что курсанты обучаются военной специальности и получают лингвистическое образование, одновременно исполняя воинские обязанности [1, с.163].

Языковая практика в НВИ имени генерала армии И.К. Яковлева ВНИГ РФ организуется кафедрой перевода и переводоведения во взаимодействии с кафедрой служебно-боевого применения подразделений сил специального назначения на основе реализации принципа мультидисциплинарности.

Языковая практика представляет собой особую форму организации учебной работы, непосредственно ориентированную на профессионально-практическую подготовку курсантов в сферах обзорно-аналитической деятельности, актуализации междисциплинарных знаний и значимых компетенций,

сформированных в процессе освоения общей профессиональной образовательной программы.

Специфика языковой практики состоит в том, что она носит комплексный характер, который требует от курсанта мобилизации и применения всех накопленных ранее знаний, умений и навыков по специальности, общей эрудиции, способности использовать электронные ресурсы, проявления личных профессионально значимых качеств.

Одной из задач современного высшего образования является формирование профессиональной идентичности будущего специалиста, и именно языковая практика дает курсантам возможность оценить свои достижения в овладении профессией, встретиться с переводчиками-профессионалами и соотнести личностное «я» с профессиональной группой в целом. Осмысление результатов практики, рефлексия по проделанной работе способствует выходу курсантов на определенный уровень профессиональной идентичности, что позволит им в дальнейшем наиболее эффективно адаптироваться в профессиональной деятельности.

В цели языковой практики, проводимой в военном институте, входит совершенствование и развитие у курсантов общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций, необходимых для выполнения функций переводчика, овладение профессиональными умениями и навыками самостоятельного осуществления межъязыкового и межкультурного посредничества, приобретение индивидуального опыта переводческой деятельности.

Реализация программы языковой практики предполагает использование традиционных форм самостоятельной работы, активных технологий обучения, электронных средств и ресурсов.

Структура практики включает три этапа: организационный, основной (исполнительный) и итоговый.

На организационном этапе выдаются индивидуальные задания, отражающие мультидисциплинарную подготовку будущего лингвиста-переводчика и представляющие собой «маршрутную карту» для прохождения языковой практики.

Основной этап практики предусматривает использование различных образовательных технологий и форм учебной деятельности. Курсанты самостоятельно планируют деятельность по информационному поиску, переводу и обработке текстового материала, осуществляют перевод с иностранного языка на русский и с русского на английский, готовят тематический доклад на английском языке, оформляют и осваивают глоссарий, составляют список литературы и используемых источников.

Самостоятельная работа курсантов над индивидуальным заданием на языковую практику сочетается с групповыми занятиями по двум важным спецкурсам.

Спецкурс «Информационные технологии в переводе» знакомит с организацией труда переводчика и используемыми в переводческой деятельности электронными средствами. Анализ технических средств и всего массива

электронных ресурсов, находящихся в распоряжении современного переводчика, позволяет будущим специалистам на основе сформированных ранее в ходе обучения первичных технологических навыков работы с электронными средствами определить необходимые ресурсы для повышения эффективности процесса и качества выполняемого перевода [2, с.115].

Спецкурс «Основы организации переговорного процесса» знакомит курсантов с основами протокола и ролью переводчика в Novosibirsk Military проведении переговорного процесса.

В ходе языковой практики обучающиеся знакомятся с квалифицированными переводчиками. Работая над выполнением индивидуальных заданий курсанты получают первые профессиональные навыки под их руководством, оценивают степень принятия избранной ими профессиональной деятельности, отождествляют свой труд с профессиональной деятельностью военных переводчиков.

В будущем курсантам как специалистам в области военного и военно-политического перевода могут быть предоставлены возможности участия и выступления на международных форумах, конференциях, международных учениях. В этой связи для каждого из них делом первостепенной важности становится приобретение навыков и умений публичного выступления на иностранном языке.

На заключительном этапе языковой практики проводится научно-практическая конференция «Live locally, think globally», которая предполагает выступление каждого курсанта по избранной им теме с презентацией в рамках индивидуального задания.

Работа над презентацией обеспечивает творческое осмысление изучаемого материала, личностную заинтересованность в результатах учебной интеллектуальной деятельности, способствует дальнейшему развитию коммуникативных навыков и навыков работы с информационными источниками. В процессе выступления курсанты используют умения реагировать на вопросы и отстаивать свою точку зрения.

Наиболее ярко принцип мультидисциплинарности языковой практики раскрывается в ролевой игре «Опрос/допрос задержанного/пленного», так как именно в ней реализуется мультидисциплинарный характер полученных в ходе обучения знаний.

Д.В. Чернилевский назвал ролевые игры «своеобразным полигоном, на котором обучающиеся могут отрабатывать профессиональные навыки в условиях, приближенным к реальным» [3, с.182].

Ролевые игры являются формой учебной деятельности, которая предоставляет курсантам возможность практики речевого общения и ролевого поведения с учетом тех ролей, которые они исполняют вне учебной аудитории.

Наиболее ярко мультидисциплинарный характер языковой практики отражается в ролевых играх, поскольку реализация учебного языкового общения и ролевого поведения требует применения знаний, умений и навыков полученных в ходе изучения всех практических курсов и теоретических дисциплин.

Применение ролевых игр способствует созданию психологической готовности курсантов к речевому общению, тренировке выбора нужного речевого оформления речи с соблюдением профессиональных требований к построению диалогической речи при решении коммуникативных задач.

Во время заключительного этапа проведения языковой практики курсанты на основе самоанализа учебно-профессиональной деятельности и критического осмысления личного опыта составляют отчет о прохождении языковой практики, оформляют материалы индивидуального задания и представляют их на отчетном собрании для подведения итогов языковой практики.

Принимая во внимание вышесказанное, следует отметить, что для подготовки офицеров – специалистов в области военного перевода принцип мультидисциплинарности обеспечивает развитие профессиональных компетенций, необходимых для выполнения функций специалиста-переводчика, а также овладение профессиональными умениями и навыками самостоятельного осуществления межъязыкового посредничества.

Библиографический список:

1. Колмакова М.В., Михайлова В.В. Междисциплинарный подход в обучении курсантов факультета разведывательного лингвистическим дисциплинам. VI Всероссийский фестиваль науки. XX Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 18–22 апреля 2016 г.) : В 5 т. Т. II: Филология. Ч. 2: Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков /ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск: Изд-во Том. гос. пед. – 230 с.
2. Колмакова М.В., Михайлова В.В. Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 5-6 декабря 2017 г. / отв. ред. И.А. Майер, ред. кол.; Краснояр. Гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – 400 с.
3. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: Юнита, 2002. – 150 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ладыгина Ирина Александровна.

Новосибирск, СОШ № 90 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла ДУО, учитель-дефектолог, Irinaalexsan@yandex.ru.

Бояринова Екатерина Александровна.

Новосибирск, СОШ № 90 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла ДУО, учитель-логопед, eboyrin116@gmail.com.

Бенслер Надежда Васильевна.

Новосибирск, СОШ № 90 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла ДУО, воспитатель коррекционной группы, Moy60@yandex.ru.

Аннотация. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) представляют неоднородную группу, которым свойственны комплексные органические и речевые нарушения. Эффективным методом познания явлений окружающего мира является метод экспериментирования. Развитие речи и экспериментальная деятельность тесно связаны. В статье описывается содержание коррекционной работы по развитию познавательной активности в процессе познавательно-исследовательской деятельности у данной группы детей. Представлена программа, которая позволяет формировать у детей с ЗПР мыслительные операции, развитие всех компонентов речи, способствует стимулированию внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения.

Ключевые слова: познавательная активность, познавательно-исследовательская деятельность, сенсорная интеграция, дети с задержкой психического развития.

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE PROCESS OF COGNITIVE DEVELOPMENT ACTIVITIES

Ladygina Irina Aleksandrovna.

Novosibirsk, school № 90 with in-depth study of subjects of artistic and aesthetic cycle of the ChEE, teacher-defectologist, Irinaalexsan@yandex.ru.

Boyarinova Ekaterina Aleksandrovna.

Novosibirsk, school № 90 with in-depth study of subjects of artistic and aesthetic cycle of the ChEE, teacher-speech therapist, eboyrin116@gmail.com.

Benzler Nadezhda Vasilievna.

Novosibirsk, school № 90 with in-depth study of subjects of artistic and aesthetic cycle of the ChEE, teacher of correctional group, Moy60@yandex.ru.

Abstract. Children with mental retardation (PSA) are a heterogeneous group, which are characterized by complex organic and speech disorders. An effective method of understanding the world phenomena is the method of experimentation. The article describes the content of correctional work on the cognitive activity development in the process of cognitive research activities in the children group.

Key words: cognitive activity, cognitive-research activity, sensory integration, children with PPE.

На сегодняшний день модернизация российского образования требует пересмотра технологии обучения дошкольников с задержкой психического развития, позволяющих строить педагогический процесс на основе коррекционно-развивающего обучения.

Вопросами познавательной активности занимались исследователи О. В. Афанасьева, Н. Н. Поддьяков, А. И. Савенков, А. Е. Чистякова. Ученые отмечают основную особенность познавательной деятельности: «Ребенок познает объект в ходе практической деятельности с ним... А овладение способами практического взаимодействия с окружающей средой обеспечивает мировидения ребенка» [6, с.35].

По мнению Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой: «Познавательная активность – это когда дети преобразуют объекты с целью выявления их скрытых существенных связей с явлениями природы. В дошкольном возрасте такие пробующие действия существенно изменяются и превращаются в сложные формы поисковой деятельности» [5]. В ходе опытной деятельности дети учатся наблюдать, размышлять, сравнивать, отвечать на вопросы, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи, что является высоким показателем познавательной активности.

Для детей с задержкой психического развития характерно, что их познавательная активность находится на низком уровне по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста. Это говорит о том, что специфические нарушения восприятия у детей с задержкой психического развития определяют ограниченность и фрагментарность их представлений об окружающем мире, низкую способность к приему и переработке перцептивной информации, недостаточность образования связей между отдельными перцептивными и двигательными функциями, недостаточную регуляцию произвольной деятельности и поведения [4]. Об этом говорят исследования Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, И. Ф. Марковской, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухаревой и др. Следовательно, есть основание полагать, что у детей с задержкой психического развития имеются специфические нарушения психического развития, что требует проведение специальной целенаправленной коррекционной работы.

Ряд авторов Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева [1] подтверждают, что у детей с задержкой психического развития также

присутствуют и речевые нарушения: одни используют довербальные средства общения, другие пользуются простой фразой, аграмматичной, структурно нарушенной. Нарушение речи (чаще всего это общее недоразвитие речи) носит системный характер, так как отмечаются трудности в понимании лексических связей, развитии лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и фонематического восприятия, в формировании связной речи.

Н. А. Одинокова приводит веские доводы в пользу того, что развивающим и воспитывающим современное обучение может быть только при максимальной активизации познавательной деятельности обучающихся. Причем познавательная деятельность должна пониматься не только как процесс усвоения знаний, умений и навыков, а, главным образом, как поиск знаний, приобретение знаний самостоятельно или под тактичным руководством взрослого, осуществляемого в процессе гуманистического взаимодействия, сотрудничества, сотворчества. Причем важно взаимодействие между всеми участниками инклюзивного образовательного процесса, особенно на начальном этапе реализации нового подхода, так и равноценность обеих сторон – роль и личность педагога, а также взгляды, представления, личностные возможности самих детей [3].

По мнению Л. Б. Баряевой, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкиной, Г. Г. Голубевой [4] эффективным методом познания закономерностей и явлений окружающего мира является метод экспериментирования. Поэтому была разработана парциальная программа «Развитие речи и познавательной активности детей с задержкой психического развития в процессе познавательно-исследовательской деятельности».

В основу разработки программы легли исследования и методические рекомендации таких авторов как: Л. Б. Баряевой, Л. А. Венгер, Е. А. Екжановой, Н. С. Жуковой, Е. Т. Логиновой, Л. В. Лопатиной, Е. М. Мастюковой, Н. В. Нищевой, У. В. Ульенковой, Т. Б. Филичевой.

Далее представлен фрагмент программы по развитие речи и познавательной активности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе познавательно-исследовательской деятельности.

Основными задачами программы были выдвинуты:

- Развивать сенсорные эталоны.
- Побуждать детей наблюдать, выделять, обсуждать, обследовать и определять свойства, качества и назначения предметов.
- Развивать мышление и память, устойчивость и распределение внимания,
- Способствовать расширению пассивного и активного словарного запаса.
- Формировать пространственные представления.
- Способствовать формированию и совершенствованию грамматического оформления речи.
- Формировать исследовательскую деятельность: целеполагание, отбор средств обследования, процесс исследования, результаты.
- Способствовать формированию навыков словообразования.
- Формировать способности к построению связных высказываний, развитие диалогической и монологической речи.

– Расширять представления об окружающем мире, развивать понимание процессов, происходящих в природе, побуждать интерес к окружающей действительности.

– Развивать умения пользоваться приборами-помощниками при проведении игр-экспериментов.

– Способствовать формированию коммуникативных умений.

К основным результатам освоения программы можно отнести следующие:

– уметь обследовать предмет, соотносить с имеющимися представлениями и опознавать его (выделять знакомый предмет из фона зрительно, по звучанию, запаху и на вкус);

– знать сенсорные эталоны;

– владеть значением новых слов на основе знаний о предметах и явлениях окружающего мира;

– уметь строить простые распространенные предложения;

– составлять описательные рассказы, тексты (описание, повествование, с элементами рассуждения) с соблюдением цельности и связности высказывания;

– адекватно владеть диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия со сверстниками и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве);

– включать в образовательную деятельность активное внимание;

– использовать в самостоятельной игровой деятельности усвоенные знания, умения.

Коррекционная работа по развитию речи и познавательной активности у детей с задержкой психического развития в процессе познавательно-исследовательской деятельности проводится в соответствии с тремя периодами обучения и по четырем взаимосвязанным направлениям.

I период предполагает стимулирование речевой активности детей с задержкой психического развития, осложненное общим недоразвитием речи. Основные задачи данного периода – формирование психологической базы речи; развитие сенсорных функций; уточнение сенсорных эталонов; обучение обследованию предметов и выделение главного; фиксация опытов с помощью пиктограмм и карт наблюдений. В работе с детьми используется метод сенсорной интеграции по М. Лынской [2]. Этот метод подразумевает упорядочивание ощущений, полученных от органов чувств, позволяющих организму создавать адаптивный ответ и целенаправленное действие на ощущение. Работа с эталонами – первый этап восприятия. Такими эталонами при восприятии формы являются геометрические фигуры, при восприятии цвета – спектральная гамма цветов, при восприятии обоняния – коробочки с запахами, при восприятии слуха – слуховые коробочки, при восприятии осязания – «волшебные мешочки». Развитие активного внимания достигается в процессе самого опыта, а затем закрепляется в играх и упражнениях на внимание в свободной игровой деятельности. Развитие памяти идет через заучивание стихов, чистоговорок, рассматривания иллюстраций, формирования коммуникативной функции речи детей. Обучение первым формам связного высказывания происходит при ответах на вопросы, при

демонстрации действий, экспериментов (взрослый начинает, ребенок добавляет слово или словосочетание). Проведение опыта, эксперимента сопровождается словесным объяснением, комментарием к происходящему логопеда или дефектолога.

II период предполагает совершенствование у детей познавательной активности и развитие речи. Основные задачи данного периода – развивать пассивный и активный словарь, фонематический слух, коммуникативную функцию речи, совершенствовать психические функции. Идет развитие произвольного внимания, увеличение его объема и распределения. Совершенствуются параметры мышления, обучая детей анализировать и обобщать знания о предметах и явлениях. Детей учат ставить цель, самостоятельно действовать в соответствии с предлагаемым алгоритмом, обнаруживать несоответствие результата и цели, корректировать свою деятельность. На этом этапе идет процесс обучения детей самостоятельно составлять модели и использовать их в познавательно-исследовательской деятельности. Развивается навык устанавливать причинно-следственные зависимости, делать обобщения, описывать предмет, используя словосочетания, простые нераспространенные и распространенные предложения.

III период предполагает развитие связной речи детей и самостоятельной деятельности в проведении опытов и их объяснение. Основные задачи данного периода – обучать умению рассуждать логически на основе обогащения детского опыта и развития представлений об окружающей действительности. Предполагается активная работа по развитию восприятия, что дает возможность детям узнавать свойства объектов, отличать одни объекты от других, выяснять существующие между ними связи и отношения. Осуществляется формирование связной речи и ее основных функций (коммуникативной, регулирующей, познавательной) в процессе рассказывания о предметах окружающего мира, по сюжетным картинкам, отражающим бытовой, предметно-практический, игровой, эмоциональный и познавательный опыт детей. Идет широкое использование символических средств (схем).

Специфика отбора содержания программы зависит от возраста детей, их способностей качественно усваивать содержание данной программы.

Организация коррекционной работы идет по четырем взаимосвязанным направлениям:

- 1) живая природа – многообразие живых организмов как приспособление к окружающей среде и др.;
- 2) неживая природа – воздух, вода, вес, свет, цвет и др.;
- 3) человек – функционирование организма; рукотворный мир: материалы и свойства, преобразование предметов и др.;
- 4) Земля – планета Солнечной системы, спутники Земли, созвездия, небесные тела и т.д.

Все темы усложняются и дополняются по содержанию в зависимости от индивидуальных возможностей детей.

Особую актуальность приобретает использование способов мотивации детей с задержкой психического развития к познавательно-исследовательской

деятельности: создание игровой проблемной ситуации; сюрпризные моменты; проблемные вопросы; экспериментирование, опыты; обращение к опыту детей (актуализация знаний воспитанника); перевоплощение, драматизация; введение сказочных персонажей; использование электронных презентаций, созданных педагогами.

Данная программа обеспечивает личностно-ориентированное взаимодействие взрослого с ребенком: вместе, на равных, как партнеров, создавая особую атмосферу, которая позволяет каждому ребенку реализовать свою познавательную активность.

Таким образом, экспериментальная и опытно-практическая деятельность позволяет повысить уровень усвоения материала, облегчает его использование на практике, позволяет ребенку с задержкой психического развития стать более самостоятельным, стимулирует коммуникативную активность.

Библиографический список:

1. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
2. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 128 с.
3. Одинокова Н.А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № 18. – С. 38-45.
4. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г.Г.Голубева и др., Под ред. проф. Л. В. Лопатиной. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2014. – 386 с.
5. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. –368 с.
6. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста: Методическое пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 128 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА
КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА**

Леготина Юлия Владимировна.

г. Искитим, Новосибирская область, МБДОУ № 10 «Ручеёк», старший воспитатель, antonzewa@rambler.ru.

Аннотация. В статье представлен опыт работы с родителями, имеющими детей с тяжелыми нарушениями речи. Описываются шесть принципов, а также пять форм организации работы с родителями для повышения эффективности взаимодействия.

Ключевые слова: родители, тяжелые нарушения речи, организация деятельности.

**ORGANIZATION OF WORK WITH CHILDREN'S PARENTS WITH
SERIOUS SPEECH DISORDERS UNDER CONDITIONS OF COMBINED
KINDERGARTEN**

Legotina Yulia Vladimirovna.

Search Novosibirsk region, MACHEE № 10 "Rucheeek", senior teacher, antonzewa@rambler.ru.

Abstract. The article presents the experience of work with children's parents with serious speech disorders. Six principles are described, as well as five forms of work organization with parents to improve the efficiency of interaction.

Key words: parents, severe speech disorders, organization of activities.

В настоящее время наблюдается увеличение количества детей со сложной структурой речевого дефекта. Не полноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы, отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, наблюдаются нарушения динамической структуризации значения слов, неточность их употребления, затруднения при правильной их группировке и усвоении [3; 6]. Этот перечень можно продолжить. Поэтому перед педагогами, работающими с данной категорией детей, встают вопросы ранней диагностики, выбора методов коррекционно-педагогического воздействия.

Изучая проблему организации работы с родителями, воспитывающего ребенка с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения, мы пришли к выводу, что взаимодействие с семьей является одной из значимых сторон совместной деятельности всего коллектива единомышленников: педагогов и специалистов [1].

Известно, что семья оказывает огромное влияние на формирование полноценной личности ребенка. Однако родители часто недопонимают, не знают или недооценивают важность и значимость развития всех сторон речи ребенка, в то время как навык правильной речи, как и все важные навыки, первоначально закладываются и приобретаются именно в условиях семьи. Многие родители, имеющие детей с тяжелыми нарушениями речи, испытывают дефицит знаний о возможностях своих детей, а так же формах и приемах коррекционно-образовательной работы с ними. Значительная часть родителей проявляет потребительское отношение к образованию, снижая тем самым эффективность обучения. Большинство родителей проявляют некомпетентность в вопросах речевого развития ребенка.

Выше изложенные факты побуждают педагогов заняться поиском продуктивных форм работы с семьями для решения проблем каждого ребенка и семьи индивидуально [5]. При этом ограничиваться только пропагандой педагогических знаний, в которой родители лишь пассивные участники, нельзя. Формы работы с родителями должны быть максимально интересными, разнообразными, позволяющими сблизить детей и взрослых.

Поэтому перед нашим дошкольным образовательным учреждением встала задача разработки и внедрения в практику эффективной модели взаимодействия с родителями, в рамках которой семья выступает в роли «активного» партнера, участвующего в процессе воспитания и создания единого коррекционно-развивающего пространства, как в дошкольной образовательной организации, так и в домашних условиях [4].

Организация эффективной работы с родителями в ДОО предполагает опору на принципы, предложенные О. Г. Хабаровой [7]:

Научность: учет особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи и их семей с точки зрения индивидуальных возможностей детей и такой организации обучения, при которой они не будут испытывать интеллектуальных, моральных, физических нагрузок.

– Междисциплинарность: совместная деятельность родителей и специалистов различных областей (педагогика, медицина, психологии и т. д.).

– Обеспечение эмоциональной безопасности для родителей: исключение у родителей различных страхов и опасений (неопределенности, некомпетентности) при первичном взаимодействии со специалистом; обеспечение эмоционального благополучия, как родителей, так и их детей через знакомые и понятные формы взаимодействия.

– Открытость специалиста: открытость специалиста и его умение исключить из общения с родителями негативные чувства раздражения, неприятия.

– Приоритет активных методов взаимодействия: включение в работу с семьей дискуссий, круглых столов, ролевых и деловых игр, занятий с элементами тренинга.

– Мотивирование родителей к взаимодействию в работе со специалистами: необходимость мотивирования родителей как с точки зрения информирования о

функциях специалистов, так и с точки зрения актуализации собственных проблем и возможности поддержки в их преодолении.

Таким образом, соблюдение данных принципов позволяет включить родителей коррекционно-образовательную работу, сделать ее совместной, для них более понятной, интересной, открытой, а главное установить с родителями партнерские отношения.

Комплектование детей комбинированных групп происходит на основании решения территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (ТПМПК), которая по результатам диагностики дает заключение для каждого ребенка.

Работу с родителями детей с тяжелыми нарушениями речи в первую очередь осуществляет учитель-логопед, но чтобы эта работа была более эффективной, к этому процессу подключаются педагог-психолог и воспитатели группы.

Включение детей в психолого-педагогическое исследование осуществляется при наличии информированного согласия родителей. Проведению диагностики предшествует анализ медико-психолого-педагогической документации. Создаются необходимые организационные условия: предварительное знакомство с историей развития ребенка, учет возрастных, психофизических, индивидуальных особенностей детей, требования ко времени и месту проведения, ведущей деятельности, выбору дидактического материала, организационных моментов, помогающих детям включиться в учебную деятельность [2].

Перед зачислением ребенка в группу учитель-логопед анализирует собранную информацию анамнестических данных, полученных результатов, по разделам речевой карты и составляет логопедическое заключение, отражая общую картину речевого развития ребенка. О результатах учитель-логопед информирует родителей.

После прохождения ТПМПК и зачисления ребенка в группу комбинированной направленности учитель-логопед консультирует родителей о текущих задачах коррекционно-логопедической работы, намечает пути сотрудничества с ними.

Параллельно с работой учителя-логопеда, педагог-психолог проводит консультативно-рекомендательную работу с семьей. В ходе общения с родителями воспитанников педагог-психолог обращает внимание на межличностные отношения в семье, отмечает позицию матери по отношению к ребенку, анализирует их реакцию на детские действия (указания, поддержка, безучастность и др.), учитывает состояние родителей (растерянность, тоскливость, нежелание сотрудничать, жалобы или поиск путей решения проблем).

Как показывает практика, родители ждут эмоциональной поддержки от специалистов, желают владеть точной информацией о нарушениях психофизического состояния ребенка, быть участниками совместного составления плана сопровождения ребенка и дальнейших действий.

Помимо работы специалистов хочется отметить, что большую работу при взаимодействии с родителями проводят воспитатели комбинированных групп,

которые посещают дети с тяжелыми нарушениями речи. Основной задачей педагогов при организации деятельности с родителями является их приобщение к коррекционному процессу. Очень важно разъяснить родителям о необходимости ежедневной работы со своим ребенком по заданиям специалистов, призвать к единству требований педагогов и родителей, обозначить, что только в этом случае возможна положительная динамика и наилучшие результаты.

Существует достаточно много форм работы с родителями. Некоторые из них будут описаны ниже, которые мы определили для себя как наиболее эффективные формы в работе с родителями.

Одну из первых форм, которая наиболее нравится и принимается родителями – «День дублера». С раннего утра детей в группах встречают не воспитатели, а родители (дублёры), выполняющие функции воспитателей.

До проведения самого Дня дублера проходит опрос родителей, в котором педагоги групп выясняют, какой вид деятельности родитель хотел бы реализовать. Дублер не должен присутствовать весь день в группе, так как родители зачастую заняты работой. Время нахождения в детском саду обговаривается индивидуально. Для дублеров составляется график, в котором прописывается конкретная деятельность, которую родитель для себя выбрал и время нахождения в детском саду. Родители воспитанников распределяются между собой и по очереди в течение дня проводят все режимные моменты, занятия и игры. Воспитатели же присутствуют в группах в качестве помощников, наблюдателей и консультантов.

День дублера завершается педагогическим часом в методическом кабинете, где педагоги и родители в интересной, нетрадиционной форме подводят итоги Дня дублера, делятся своими впечатлениями.

Такая форма способствует формированию у родителей детей с тяжелыми нарушениями речи адекватной оценки психического и речевого развития своих детей и позволяет увидеть реальные достижения своего ребёнка, его трудности. Отзывы участников были разнообразными, но все положительными и позитивными.

Следующей организационной формой работы с родителями является проведение недель психологии. Следует подчеркнуть, что целью такого мероприятия является привитие воспитанникам таких качеств как доброта, сочувствие, сопереживание, эмпатия, сердечность, взаимопомощь, взаимовыручка. Дети в играх и тренингах учатся прощать, оказывать друг другу помощь, быть терпимыми, выдержанными, великодушными, делать добро близким и совсем незнакомым людям. Для родителей детей организуется «забор психологической разгрузки», на котором каждый родитель по своему желанию может высказать свое мнение и написать отзыв о работе детского сада, либо о специалисте или воспитателе, задать волнующий вопрос сотрудникам детского сада. Так же родителям и детям предлагается взять домой раскраску зебру и раскрасить ее в самые яркие цвета, после чего из разноцветных зебр организуется выставка на тему «Что бы в жизни было меньше черных полос».

Привлечение семей к участию в выставках и конкурсах традиционная и самая распространенная форма взаимодействия с родителями. Но по нашему

мнению эта форма достаточно эффективна. Довольно часто у детей кроме специфических речевых расстройств отмечаются также особенности развития других познавательных процессов: неустойчивость внимания и памяти, недостаточно развита мелкая моторика. Привлечение детей к участию в конкурсах и выставках, совместная подготовка материалов и пособий способствует развитию познавательных процессов.

Видеотека еще одна форма, которая получила в последнее время широкое распространение в работе с родителями. Она содержит записи занятий (индивидуальных, групповых, подгрупповых) которые родители могут посмотреть самостоятельно, задав вопросы специалисту, либо занятие просматривается совместно со специалистом, который дает рекомендации по ходу его просмотра и по его окончании. Запись занятия передается родителям через флеш-носитель. Для пользователей программой WhatsApp, учитель-логопед отправляет мгновенные видео-сообщения, которые значительно повышают эффективность работы с родителями. В процессе обмена такими видео-сообщениями родители могут посмотреть игры и упражнения, которые использует учитель-логопед при работе с воспитанником, видят пробелы в знаниях своего ребенка, учатся методам и приемам работы по преодолению трудностей в речевом развитии.

Таким образом, использование разнообразных форм работы с семьями воспитанников способствует снятию возможных барьеров и недопонимания между педагогами и родителями, способствует повышению их мотивации и более активному и заинтересованному включению в образовательный процесс, что дает положительные результаты.

Повысилась эффективность обучения детей с тяжелыми нарушениями речи, у родителей повысилась компетентность в вопросах речевого развития, организация и проведение коррекционно-образовательной и логопедической работы в ДОО для них стала более понятной и открытой. Изменился характер взаимодействия семей со специалистами и воспитателями групп. Родители научились видеть проблемы своего ребенка и совместно со специалистами намечать пути их решения, стали положительно настроены на совместную работу по воспитанию и обучению своих детей, активными партнерами и полными участниками образовательной деятельности. Родители убедились в важности участия в образовательной деятельности, что это необходимо для развития и преодоления трудностей их собственного ребенка.

Такое взаимодействие с семьями в дошкольном образовательном учреждении дает возможность реализации единой коррекционной программы воспитания и развития ребенка, имеющего речевые нарушения.

Библиографический список:

1. Виноградова Н.А., Микляева Н.В., Травинова Г.Н. Конструктор образовательной программы детского сада. – М.: Сфера, 2012. – 224 с.
2. Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве / Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова,

- Н. А. Одинокова, Р. Х. Шаймарданов. – Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2016. – 140 с.
3. Инклюзивное образование в России и за рубежом: теория и практика. Мельник Ю. В., Одинокова Н. А., Смирнов А. А.: монография / Центр содействия научных исследований. – Новосибирск, 2013. – 206 с.
4. Крылова Н.Л., Корц М. А., Кузевич Л. М. Работа воспитателя по развитию речи в повседневной жизни детского сада для детей с нарушениями речи // Дефектология. – 1978. – № 5. – С. 20-23.
5. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями речи. Из опыта работы / Ред-сост. С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1987. – 139 с.
6. Одинокова Н.А., Данекина Е. А. Развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции; под ред. Г. С. Чесноковой. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – С. 148-150.
7. Хабарова О.Г. Организация всеобуча родителей детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения // Вопросы дошкольной педагогики. – 2015. – № 2. – С. 13-16.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЗВУКОСЛОГОВОГО АНАЛИЗА, СИНТЕЗА И АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКА В СЛОВАХ И СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ

Манаева Людмила Петровна.

г. Новосибирск, МКДОУ детский сад № 158 комбинированного вида, учитель-логопед, lpmanaeva33@mail.ru.

Аннотация. В статье раскрывается описание проекта по развитию навыков звукослогового анализа, синтеза и автоматизации звука в слогах, в словах и связной речи у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (с нарушениями зрения и речи) при составлении интеллект-карты. В процессе реализации проекта участвуют учитель-логопед, дети старшего дошкольного возраста, родители этих детей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями зрения и речи), интеллект-карта, автоматизация поставленных звуков, звукослоговой анализ, синтез, автоматизации звука в словах и связной речи.

DEVELOPMENT OF SOUND ANALYSIS SKILLS, SYNTHESIS AND SOUND AUTOMATION IN DISABLED CHILDREN'S WORDS SYLLABLES, COHERENT SPEECH WITH IN THE PROCESS OF A MIND MAP DRAWING

Manaeva Lyudmila Petrovna.

Novosibirsk, Municipal state preschool educational institution of the city of Kindergarten № 158 combined type, teacher-logopedist, lpmanaeva33@mail.ru.

Abstract. The article describes the project of a mind map drawing up, which resulted in the development of sound analysis skills, synthesis and sound automation in syllables, words and coherent speech of children with health limitations (with visual and speech impairments). The project involved: a teacher-logopedist therapist, children of senior preschool age, the parents of these children.

Key words: children with health limitations (with visual and speech impairments), mind map, automation of delivered sound, sound analysis, synthesis, automation of sound in words and coherent speech.

Учитель-логопед, работая с детьми с ОВЗ, которые имеют различные нарушения зрения, речи, а также сопутствующие неврологические заболевания, понимает, что они в большей степени нуждаются в инновационных, научно-обоснованных технологиях, методах и приемах в развитии, обучении, воспитании. Они требуют постоянного педагогического поиска, гибкости в применении образовательных технологий.

Приоритетными направлениями деятельности педагогов является адаптация детей с ОВЗ по зрению и речи в социуме, индивидуальное развитие через сенсорику, поиск новых инновационных образовательных технологий для оздоровления и развития детей.

При поступлении дошкольников в школу навыки звукослогового анализа и синтеза и автоматизация звуков у детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста часто остаются на низком уровне. Эти навыки формируются медленнее и не всегда устойчиво. Инновационный метод составления интеллект-карты помогает детям с ОВЗ улучшить процесс запоминания, усвоения и использования полученных знаний, умение анализировать и синтезировать.

Метод составления интеллект-карты в дошкольном образовании используется не так давно. Автором-изобретателем интеллект-карт является Тони Бьюзен, психолог, специалист по обучению и развитию интеллекта.

Интеллект-карты – это особый вид записи материалов в виде структуры, расходящейся от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части.

Почему же она так эффективна? Всё дело в особенностях нашего мышления. В своей книге «Супермышление» Тони Бьюзен пишет, что наше мышление не организовано как текст, линейно. Оно имеет именно ветвящуюся структуру, где каждое понятие в нашей голове связано с другими понятиями, эти понятия связаны с третьими и так до бесконечности. Такая организация материала является многомерной, радиантной. Именно поэтому интеллект-карта удобна в использовании, в сравнении с объёмным текстом. За счёт своей расширяемости и приспособленности для нашего мышления интеллект-карта способствует развитию потока ассоциаций, мыслей, идей [2].

Интеллект-карта, в дословном переводе с английского, «карта ума», используется в основном для запоминания информации, с помощью которой развиваются как творческие, так и речевые способности детей и активизируется мышление.

По мнению А. М. Акименко: «Интеллектуальное развитие ребенка с применением карт осуществляется посредством развития детских ассоциаций, пополнения и активизации словарного запаса, развития связной речи, фантазии. Ребенок, работая с интеллектуальными картами, идет в своем развитии от простых логических операций: сравнение, сопоставление предметов, расположение в пространстве, количественное определение общих и отъемных частей к умению анализировать, дифференцировать, делать классификацию предметы, учится различать видовые понятия» [1, с. 109].

Составление интеллект-карты процесс творческий, где ребенок, совместно с взрослым, создает интеллект-карту, используя схематичные изображения, картинки, рисунки. В центре большого белого листа бумаги оформляется главная идея, затем от центра идут линии-направления в соответствии с путями достижениями главной цели. Эти пути обязательно подписываются печатными буквами детьми школьного возраста или учителем-логопедом, работающим с дошкольниками.

С детьми дошкольного возраста составляется упрощенный вид интеллект-карты. Разбитый материал на части-этапы в виде наглядных моделей помогает улучшить понимание объектов и субъектов и их причинно-следственные связи. Ребенку становится более понятным данная тема, и он с легкостью запоминает материал. Наглядный, схематичный образ облегчает подбор слов, фраз для своего высказывания, пересказа, это дает возможность ребенку спокойно представить свой рассказ слушателям.

К сожалению, не все родители владеют знаниями коррекционного преподавания материала для своих детей с ОВЗ. Одна из задач педагога направлена не только на развитие знаний и умений детей, но и на повышение компетентности родителей в вопросах развития, образования и укрепления здоровья детей.

Логопедическая работа заключается в обогащении активного словаря по лексическим темам, в развитии связной грамматически правильной диалогической и монологической речи, автоматизации и дифференциации поставленных звуков и постепенном введении их в речь, развития навыков звукослогового анализа и синтеза, развитии фонематического восприятия.

При тесном взаимодействии педагога и родителей в использовании инновационных технологий формируются у детей с ОВЗ (с нарушениями зрения и речи) правильные сенсорные эталоны и прочные знания предметов окружающей действительности, развивается грамматически правильная связная речь, а также общая культура личности детей.

Использование метода составления интеллект-карты является важным звеном в понимании, запоминании и передачи полученных знаний, для развития речи ребенка с ОВЗ, что в дальнейшем облегчит овладение знаниями и развитие радиантного мышления в период начального школьного обучения.

Был разработан и реализован логопедический проект, в основу которого легли разработки, методические материалы и программы [3; 4; 5].

Цель проекта – создание условий для разработки и реализации индивидуально-ориентированных коррекционных мероприятий, способствующих развитию навыков звукослогового анализа, синтеза и автоматизации звука в словах и связной речи у детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста при составлении интеллект-карты.

Задачи проекта:

1. Создать технологию логопедического и коррекционного воздействия в развитии навыков звукослогового анализа и синтеза и автоматизации звука в слогах, в словах и связной речи у детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста при составлении интеллект-карты, взаимодействия учителя-логопеда, родителей и детей.
2. Активизировать и расширять словарь детей.
3. Развивать грамматически правильную связную речь.
4. Развивать навыки звукослогового анализа и синтеза и автоматизации звука в слогах, в словах и связной речи у детей с ОВЗ старшего дошкольного возраста при составлении интеллект-карты.

5. Формировать системные образы в процессе развития зрительного восприятия, зрительной памяти в процессе усвоения рабочего материала.
6. Обогащать чувственный опыт детей через работу всех анализаторов в системе сенсорного воспитания.
7. Развивать коммуникативную деятельность на основе личностного осмысления полученных знаний.

Проект ориентирован на учителей-логопедов дошкольных организаций и учителей начальных классов, также поможет начинающим педагогам и родителям.

В реализации проекта участвовали: учитель-логопед, родители и дети старшего дошкольного возраста. В проект были вовлечены 5 детей, 1 педагог и родители. Реализация проекта рассчитана на 6 месяцев и проходила в 3 этапа.

1-ый этап – подготовительный, включает: проведение учителем-логопедом обследование детей старшего дошкольного возраста для выяснения уровня развития всех компонентов речи детей; сбор аналитических данных по результатам обследования; анкетирование родителей; проведение родительского собрания и консультаций родителей по развитию речи детей и методе составления интеллект-карты; подбор методической литературы, иллюстративного материала, игр, пособий, картинок, дополнительные материалы по данному проекту.

2-ой этап – основной, включает: подготовку и проведение подгрупповых и индивидуальных занятий учителем-логопедом по комплексно-тематическому плану с использованием метода составления интеллект-карты; планирование и проведение дополнительных мини-занятий факультативного характера для составления интеллект-карты; подготовку наглядных пособий и дидактических игр, картинного материала и дополнительного для составления интеллект-карты; консультативную поддержку родителей; проведение мастер-класса для родителей по составлению интеллект-карты.

3-ий этап – заключительный, включает: проведение учителем-логопедом итогового обследования детей старшего дошкольного возраста для выяснения уровня развития всех компонентов речи детей; сбор аналитических данных по результатам обследования; мониторинг; составление сравнительных таблиц, диаграмм по теме проекта; анкетирование родителей; проведение итогового родительского собрания и консультаций родителей по развитию речи детей.

Для реализации данного проекта использовались методы: наглядные, словесные и практические.

Календарное планирование осуществляется на основе недельного комплексно-тематического планирования ДООУ. Еженедельная смена лексических тем позволяет выстроить систему коррекционной работы по развитию связной речи детей с ОВЗ. Еженедельное проведение дополнительных мини-занятий с детьми старшего дошкольного возраста факультативного характера по составлению интеллект-карты способствует усвоению материала и ускоряет развитие речи. Учитываются индивидуальные возможности и способности каждого ребенка при выполнении этих работ. При сложностях выполнения допускается срисовывание с образца. К этому виду работы подключаются и

родители, им предлагаются задания, даются рекомендации к закреплению пройденного материала в индивидуальных тетрадях.

Использование инновационного метода составления интеллект-карты в процессе прохождения учебного материала повышает эффективность его усвоения. Дети более осознанно понимают основные этапы работы над звуком. Картинки, схемы, рисунки понятны и доступны, поэтому легко запоминаются. В процессе составления интеллект-карты включаются почти все анализаторы: слуховой, зрительный, тактильный, осязательный. Полисенсорный подход, когда в работу включаются все органы чувств, облегчает познание нового. Эффект запоминания сохраняется долгое время, идет переход в долговременную память. Творческий процесс, в который включаются дети, повышает мотивацию к обучению.

Таким образом, осуществление данного проекта поможет в работе над развитием навыков звукослогового анализа и синтеза, автоматизации поставленного звука в слогах, словах и связной речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ другим учителям-логопедам, учителям начального звена в школе, воспитателям, родителям.

Библиографический список:

1. Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 109 с.
2. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / Пер. с англ. Е. А. Самсонов; Худ. обл. М. В. Драко. – Мн.: ООО Попурри, 2003. – 304 с.
3. Красильникова Т. Н., Батуева О. А. Сюжетно-ролевая игра как средство развития связной речи в коррекционной работе с детьми с ОНР // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 4(89). – С. 40-45.
4. Лынская М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. – М.: ПАРАДИГМА, 2012. – 128 с.
5. Сидорчук Т. А. Программа формирования творческих способностей дошкольников: Пособие для педагогов детских дошкольных учреждений. – Обнинск: ООО «Росток», 1998. – 64 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Митрофанова Ольга Валерьевна.

Новосибирск, МАДОУ детский сад № 70 «Солнечный город», учитель-логопед, 70logoped@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема, которую испытывают дети, имеющие статус ОВЗ. Большинство из них имеют трудности при общении с окружающим миром. Они затрудняются в выражении своих мыслей, чувств, просьб, пожеланий, что является препятствием на пути к социализации ребенка. Авторы предполагают, что наиболее действенным методом работы с детьми, которые испытывают трудности в общении, является метод альтернативной коммуникации.

Ключевые слова: индивидуальные потребности, социальное взаимодействие, альтернативная коммуникация.

THE USE OF NONVERBAL COMMUNICATION TECHNOLOGY IN THE PSYCHO-PEDAGOGICAL ACCOMPANIED BY CHILDREN WITH AUTISM DISORDERS

Mitrofanova Olga Valerevna.

Novosibirsk, MACHEE kindergarten № 70 «Sunny city», teacher-speech therapist, 70logoped@mail.ru.

Abstract. The article deals with the actual problem experienced by children with health limitations status. Most of them have difficulties in outdoor communicating. They find it difficult to express their thoughts, feelings, requests, and wishes. That is an obstacle to the child socialization. The authors suggest the most effective alternative communication method of working with children who have difficulties.

Key words: individual needs, social interaction, alternative communication.

По данным Всемирной организации здравоохранения количество детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в последние десятилетия значительно возросло. Включение этих детей в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) требует создания для них специальных образовательных условий. Работа с данной категорией детей выстраивается с учетом их особых образовательных потребностей, которые предусматривают организацию пространства, времени и социального окружения.

Любой человек с нарушениями в развитии может научиться, в доступной ему форме, выражать свои потребности. С этой целью в обучение вводят альтернативную и дополнительную коммуникацию [2].

В дошкольной организации развивающая предметно-пространственная среда отвечает всем требованиям ФГОС ДО. Для детей с РАС выделено собственное рабочее место для участия в непосредственной образовательной деятельности и приема пищи. По возможности ребенок выбирает это место сам. Обязательно в группе имеется уголок уединения, так называемое «Гнездо», где ребенок может уединиться, избегая сенсорных перегрузок, отдохнуть и снять напряжение. Иногда это могут быть непредсказуемые места: спальня, приемная, кабинка в туалете или место за Новогодней елкой. Если ребенок выбирает такие места, значит, ему там комфортно, и мы не должны препятствовать его выбору.

Среда ДОУ располагает дополнительными, очень важными для психолого-педагогического сопровождения детей с РАС ресурсами: темная сенсорная комната, лекотека, Монтессори-центр. Во всех помещениях имеется разнообразный игровой и стимульный материал, в том числе, игрушки и игры, которые ребенок любит.

Понимая, что в структуру дефекта ребенка с РАС входит наличие стереотипности (иногда – крайне жёсткой) и приверженности ритуалам, работа выстраивается поэтапно и постепенно, выводя детей из их привычного времяпрепровождения в группе.

Первоочередной задачей во взаимодействии с аутичным ребенком является установление эмоционального контакта, «следуя за ним», отталкиваясь от его интересов. Очень важно при установлении контакта с ребёнком с РАС использовать деликатное, ненавязчивое присоединение к его стереотипным действиям и играм путём внесения в них определённых целей и смысла. Например, стереотипное стремление ребенка перебирать цветные формы от мозаики, при постепенном присоединении взрослого игра может «преобразовываться» в сортировку форм по цветам, выкладывание различных узоров и т.д.

На начальном этапе во взаимодействии с некоторыми детьми с расстройством аутистического спектра целесообразно использовать сенсорные игры, сопровождающиеся комментариями взрослого.

Таковыми сенсорными играми могут быть:

1. Игры с красками (закрашивание воды разными цветами красок, смешивание разных красок на бумажном листе);
2. Игры с различной крупой (перебирание крупы, сортировка, распределение крупы в разные емкости и т. д.);
3. Игры с разным цветным материалом (мозаикой, крышечками, разными формочками и т.д).

Следующей задачей является организация пространства и времени для детей с РАС в дошкольном образовательном учреждении, в соответствии с их образовательными потребностями, преодолевая возможный дискомфорт и тревожность с помощью средств визуальной поддержки, как предпосылки к невербальному общению.

Виды визуальной поддержки также могут быть разными. Широко используются слова-ярлычки, которые наклеиваются в групповой комнате на мебель (стол, стул, диван, шкаф и т.д.), в туалетной комнате – на предметы

личной гигиены (мыло, полотенце, на кабинке пиктограмма туалета), в приемной группы на кабинке (фотография и имя ребенка). Размещаются алгоритмы действий (одевание, умывание и т.д.).

Отдельно для каждого ребенка составляется индивидуальное расписание, на котором имеются фотографии педагогов, занимающихся с ребенком в каждый конкретный день, фотографии действия, необходимых для выполнения (прогулка, занятие в музыкальном зале, занятие в спортивном зале, обед и т.д.). Составляется специальное расписание «Сначала – потом», которое используется непосредственно на самом занятии, например: сначала мы делаем задание, потом отдыхаем.

В коррекционной работе возможно широкое использование технологии глобального чтения, авторами которого можно считать американского нейрофизиолога Глена Домана и японского педагога Шиничи Сузуки. Этот метод (в случае с детьми с РАС) решает сразу несколько задач: обучение чтению, формирование целостной картины мира, самоидентификация, идентификация окружающих.

Одна из ключевых проблем детей с РАС – нарушение коммуникации, как вербальной, так и невербальной. Большинство детей с РАС остаются неговорящими, поэтому методы альтернативной коммуникации, зачастую, являются единственной возможностью их социализации.

Большинство данной категории детей испытывают трудности при общении с окружающим миром, затрудняются в выражении своих мыслей, чувств, просьб, пожеланий, что является препятствием на пути к социализации ребенка.

Альтернативная коммуникация – это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться [7]. Эта технология облегчает понимание вербальных сообщений детям с тяжелыми речевыми нарушениями и обеспечивает им более эффективное взаимодействие с окружающими людьми, помогает повысить качество жизни.

Альтернативная коммуникация может: быть необходима постоянно; применяться как временная помощь; рассматриваться как помощь в овладении речевыми умениями.

Проект «Подготовка детей с ОВЗ к социальному взаимодействию с использованием методов альтернативной коммуникации», разработанный коллективом педагогов ДОО совместно с педагогом-психологом и учителем-логопедом имеет целью создание условий для удовлетворения индивидуальных потребностей в социальном взаимодействии детей с ОВЗ с использованием метода альтернативной коммуникации.

Для того чтобы начать применять альтернативную коммуникацию с ребенком, необходимо провести предварительную последовательную работу. Для этого подбираются и разрабатываются игры на развитие зрительного восприятия, определяется круг его интересов, предметы, которые он обычно просит и действия, которые ему нравится выполнять. Готовится наглядный материал, который помещается на «коммуникативный планшет».

«Коммуникативный планшет» представляет собой твердую пластину из ДВП прямоугольной формы формата А4, светлых тонов, на которой закреплено две ленты с липучками. На планшете, на верхней ленте приклеена основная карточка со словами «Я хочу», взрослый спрашивает у ребенка: «Что ты хочешь?». Первоначально ребенку предлагается выбрать карточку-действие, они располагаются на нижней ленте планшета (играть, пить, рисовать, гулять и т.д.). Ребенок выбирает картинку с изображением того, что он хочет в данный момент и приклеивает к карточке «Я хочу». Если ребенок выбирает карточку с действием «играть» («Я хочу играть») взрослый предлагает на выбор фотографии любимых игрушек, чтобы ребенок мог выбрать ту игрушку или игру, в которую он хочет играть в данный момент. Карточки с различными изображениями находятся на планшете, в поле зрения ребенка [5]. На оборотной стороне «коммуникативного планшета» на липучках закреплены пиктограммы со словами «да» и «нет». Ребенку предъявляется картинка с любимой игрушкой и задается вопрос: «Хочешь играть?». Ребенок выражает свое отношение, указывая на пиктограмму «да» или «нет».

Данная методика облегчает общение, позволяет понять, что хочет ребенок, предоставляет воспитаннику право выбора, что дает ему возможность ощутить собственную ценность.

В групповом помещении на стене закрепляется «коммуникативная доска» размером 50x70 см., на которой закреплены несколько лент с липучками. Доска расположена в поле зрения ребенка, в свободном доступе. На «коммуникативной доске», как и на «коммуникативном планшете», расположены карточки-действия и предметные картинки с любимыми игрушками и предметами ребенка. Воспитатель периодически в течение дня интересуется желаниями и потребностями ребенка, используя «коммуникативную доску».

В дальнейшем планируется мобильное использование «коммуникативного планшета» в кабинетах узких специалистов, спортивных и музыкальных залах, лекотеке.

Неотъемлемым направлением и условием в сопровождении детей является формирование у них познавательного интереса к деятельности, к общению. Процесс познания, интерес к результату познания у детей с ограничениями здоровья не всегда целенаправлен, в основном неустойчив, низкого уровня. Сосредоточенность и интенсивность внимания значительно снижены. Повышенная утомляемость приводит к отвлекаемости, что сказывается на внимании и его продолжительности. Поэтому воспитание и поддержание интереса – одна из важнейших задач, стоящая перед каждым педагогом. Интерес относится к наиболее действенному мотиву обучения, делающий процесс познания привлекательным для нетипичных ребят, учитывая их индивидуальные различия, в связи с этим становится одним из важных условий успеха обучения и воспитания детей с РАС [6].

Уже сегодня можно говорить о результатах, достигнутых в применении альтернативной коммуникации с детьми РАС:

– репертуар познавательной и игровой деятельности воспитанников стал разнообразнее;

- дети частично овладели способностью применять альтернативную коммуникацию в социальном взаимодействии со взрослыми;
- дети частично научились выражать свои желания и потребности с помощью карточек и фотографий;
- налажено взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса по внедрению альтернативной коммуникации у детей с ОВЗ.

Современная практика работы с детьми с РАС и приобретённый непосредственный опыт показывают, что наиболее эффективно в психолого-педагогическом сопровождении детей с РАС в ДОУ «работает» именно сочетание имеющихся методов и подходов.

Библиографический список:

1. Баряева Л. Б., Зарин А. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. – СПб.: ЛОИУУ, 1996. – 95 с.
2. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 143 с.
3. Бойков Д. И., Бойкова С. В. Как научить детей общаться: Руководство для детского психолога и логопеда. – СПб.: СОЮЗ, 2004. – 352 с.
4. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М.: БУК-МАСТЕР, 1993. – 191 с.
5. Лори Фрост, Энди Бонди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS. – М.: Теренвиф, 2011. – 416 с.
6. Одиноква Н. А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический журнал Концепт. – 2017. – №S18. – С. 38-45.
7. Штягинова Е. А. Альтернативная коммуникация. – Методический сборник. – Новосибирск, 2012. – 30 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.

ТРУД КАК ИНСТРУМЕНТ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Моисеева Татьяна Анатольевна.

Кемеровская область, п. Урск, Муниципальное казенное учреждение социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, воспитатель, Mta-15@yandex.ru.

Аннотация. Труд выступает воспитательным средством, в котором эффективное воздействие на формирующуюся личность оказывает деятельность, целенаправленно видоизменяющая и совершенствующая объекты материальной и духовной среды. В этой деятельности совершенствуется и сам ребенок – в физическом, умственном, нравственном, эстетическом и других отношениях. Самоопределение, самореализация, самоутверждение, проигрывание социальных ролей, профориентация – все это возможно через трудовую деятельность.

Ключевые слова: труд, деятельность, воспитание, социально – реабилитационный центр.

WORK AS AN EDUCATIONAL AND DEVELOPMENT TOOL OF CHILDREN UNDER THE CONDITIONS OF SOCIAL REHABILITATION CENTER

Moiseyeva Tatiana Anatolyevna.

Kemerovo Region, Ursk village, Municipal State Institution Social and Rehabilitation Center for Minors, an educator, Mta-15@yandex.ru.

Abstract. Labor is an educational tool in which an activity effectively influences on the emerging personality, it purposefully modifies and improves the objects of the material and spiritual environment. The child himself is being improved in the physical, mental, moral, aesthetic and other relationships in this activity. Self-determination, self-realization, self-affirmation, playing social roles, and vocational guidance, all can be possible through the labor activity.

Key words: work, activity, upbringing, social and rehabilitation center.

Многие известные деятели науки высказывались о труде как о необходимой составляющей жизни взрослого человека и ребенка. Еще Ян Амос Коменский и И.Г. Песталоцци видели значимость трудового воспитания в формировании личности человека. Тему важности труда раскрывали в своих работах К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, В.А. Сухомлинский. В.А. Сухомлинский считал, что радость труда – великая воспитательная сила и «...от труда идут крепкие нити к интеллектуальному, моральному, эстетическому, эмоциональному, физическому развитию, к становлению идейной, гражданской основы личности» [7]. А.С. Макаренко считал, что «...участие в коллективном труде позволяет человеку вырабатывать правильное нравственное отношение к

другим людям – родственную любовь и дружбу по отношению ко всякому трудящемуся, возмущение и осуждение по отношению к лентяю, к человеку, уклоняющемуся от труда» [4]. Януш Корчак создал в сиротских домах целую систему дежурств, руководствуясь неопределимым значением труда в воспитании самостоятельности, инициативы и взаимоуважения [3].

Действительно, труд для человека – это мощный инструмент развития и воспитания личности. И неважно, какого этот человек возраста. Ведь, как говорил, Януш Корчак: «Детей нет – есть люди, но с иным масштабом понятий, иным запасом опыта, иными влечениями, иной игрой чувств» [3]. Говоря о детях, находящихся в трудной жизненной ситуации, важно отметить, что трудовое воспитание в условиях социально-реабилитационного центра, имеет еще большее влияние на их дальнейшую полноценную жизнь.

Во-первых, труд является своего рода «таблеткой» социализации, актуальность которой невероятно высока. Самоопределение, самореализация, самоутверждение, проигрывание социальных ролей, профориентация – все это возможно через трудовую деятельность, чем раньше ребенок будет вовлечен в нее, тем лучше.

Во-вторых, грамотно организованная трудовая деятельность в реабилитационном центре – это эмоциональное и социальное закаливание (уметь преодолевать трудности, переживать неудачи, принимать решения – все это закаляет волю человека и готовит к самостоятельной взрослой жизни).

В-третьих, труд учит воспитанников взаимодействовать, общаться, искать компромиссы, убеждать и т.д. Опыт общения и сотрудничества – ценный «багаж», который дети должны забрать с собой во взрослую жизнь.

В-четвертых, трудовая деятельность увлекает ребенка и позволяет на время забыть о душевных страданиях. Дети по разным причинам оказываются в центре, но любая из этих причин является сильным эмоциональным стрессом для ребенка, который не так просто пережить, поэтому анимаясь трудом, дети могут немного отвлечься от негативных переживаний.

Над успешной организацией трудовой деятельности в детских домах как воспитательной составляющей работали многие педагоги: А.С. Макаренко [4], Я.Корчак [3], В. Н. Сорока-Росинский [6], А. Г. Франке [5], Г. Гмайнер [1]. Современная педагогика придерживается принципов трудового воспитания, принимая богатейший практический опыт известных педагогов и психологов. Однако на деле есть ряд аспектов, препятствующих грамотной организации труда в социально-реабилитационных центрах:

- низкая мотивация детей к труду, тенденция уклонения от работы, отсутствие инициативы, отношение к труду как к повинности или наказанию;
- система призывает всячески обезопасить ребенка от трудностей, иногда избавляя от труда;
- неправильная расстановка приоритетов (зачастую воспитатели вынуждены уделять внимание иным методам воспитания, нежели труду);
- межличностные конфликты;
- отсутствие квалифицированных кадров, обеспечивающих трудовое воспитание;

- неизученность психолого-педагогических особенностей детей;
- отсутствие материально-технической базы для профессиональной ориентации;
- отсутствие взаимодействия с другими социальными институтами;
- спонсорство, которое, к сожалению, часто является препятствием в деле трудового воспитания (часто дарители ставят детей в позицию потребителя). При оказании помощи более значимы передача опыта, обучающие занятия, создающие базу для профессионального ориентирования.

Одна из целей работы воспитателя в реабилитационном центре – сведение данных препятствий к минимуму. Изучив педагогический опыт и осознав необходимость и значимость трудового воспитания, педагог должен: направить усилия на получение детьми жизненно важных знаний, приобретенных опытным путем, через трудовую деятельность; формировать у детей привычку умственного и физического труда; воспитывать позицию инициативного созидателя.

Библиографический список:

1. Брускова Е.С. С миру по шиллингу. – М.: Знание, 1992, - 192 с.
2. Джурицкий А.Н. История педагогики и образования: учебник для бакалавров. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 2013. – 676 с.
3. Корчак Я. Педагогическое наследие. Пер. с польского К.Э Сенкевич. - М.: Педагогика, 1991. – 272 с.
4. Макаренко А.С. Книга для родителей. - СПб: Питер, 2016. - 288 с.
5. Пискунов А.И. Теория и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики). - М.: Педагогика, 1963. – 369 с.
6. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / сост. А. Т. Губко; Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1991. — 239 с.
7. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / Сост. О. В. Сухомлинская. - М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
8. Ушинский К. Д. Избранные труды. В 4 книгах. Книга 3. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М. ДРОФА, 2005. – 560 с.

РАЗВИТИЕ СЛУХО-ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНЫХ КООРДИНАЦИЙ С ОПОРОЙ НА ИМПУЛЬСНУЮ СТРУКТУРУ МЕТРОНОМА У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Молчанова Наталья Борисовна.

Бердск, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 9 «Теремок»,
учитель-логопед, bsk_du09@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос преодоления речевых нарушений у детей с ограничениями здоровья с использованием инновационного подхода. Автором предложены направления работы по развитию слухозрительно-моторных координаций с опорой на импульсную структуру метронома. Использование игр и упражнений с метрономом обогащает развивающую среду, позволяет повысить мотивацию детей с ограниченными возможностями здоровья в коррекционно-образовательной деятельности.

Ключевые слова: метроном, инновация, речевые нарушения, дети с ограниченными возможностями здоровья.

THE DEVELOPMENT OF AUDITORY-VISUAL-MOTOR COORDINATION BASED ON THE PULSED STRUCTURE OF THE METRONOME IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Molchanova Natalia Borisovna.

Berdsk, MKChEE kindergarten combined type № 9 «Teremok», teacher-speech therapist, bsk_du09@mail.ru.

Abstract. The article deals with the problem of overcoming speech disorders using an innovative approach of children with disabilities. The author offers the work directions on the development of hearing-visual-motor coordination based on the metronome pulse structure. The use of games and exercises with a metronome enriches the developing environment, allows increasing the motivation of children with disabilities in correctional and educational activities.

Key words: metronome, innovation, speech disorders, children with disabilities.

Известно, что развитие ритмической способности является важной составляющей коррекционно-развивающих логопедических программ. Многочисленные исследования ученых, а также опыт практиков подтверждают интерсенсорные связи, лежащие в основе чувства ритма, способствующие развитию двигательной сферы, перцептивных и когнитивных процессов, эмоциональных реакций, речевой активности, которые в значительной мере нарушены у детей, имеющих речевую патологию, а также различные ограничения здоровья. Среди детей с ОВЗ одни дети гиперактивные, другие пассивные, вялые, что обусловлено слабостью нервной системы, возможны агрессивность,

чрезмерная расторможенность, повышенная истощаемость, наблюдается дефицит внимания, снижаются память и работоспособность.

Для достижения положительных результатов в коррекционно-логопедической работе учителя-логопеды внедряют в практику современные инновационные технологии, как традиционные, так и нетрадиционные.

Звук метронома, вошедший в историю блокады Ленинграда, как культурный памятник сопротивления населения (звук транслировался во время налетов: быстрый ритм означал воздушную тревогу, медленный ритм – отбой). Для людей звук работающего метронома, был символичен, как неутраченные биение сердца страны. Этот равномерный и очень простой звук успокаивал людей, позволял им ощущать уверенность и надежду. Возможно, метроном ритмизировал темп жизни блокадного Ленинграда, сберегая «энергию жизни».

В человеческом организме есть «внутренний метроном» – ритмично сокращается сердце, вдох-выдох передача импульсов от клетки к клетке – все подчиняется ритму. Способность прослушать и повторить ритмические узоры разной степени сложности свидетельствует о созревании функционировании височно-лобно-префронтальных отделов коры головного мозга. Дети, которым трудно усвоить последовательность действий, чтение, письмо, всегда испытывают трудности в воспроизведении ритма.

Занятия с метрономом назначаются детям с нарушениями аутистического спектра, задержкой психического развития, детским церебральным параличом, синдромом двигательной гиперактивности, нарушениями темпа речи, детям после черепно-мозговых травм, повреждений спинного мозга.

Метроном – прибор, способный производить произвольное количество тактовых долей времени на слух и служит для установления точного темпа. Движение маятника автоматически отслеживается даже боковым зрением. Чистый натуральный щелчок настоящего механизма не напрягает, собирает внимание, организует начало действия, определяет границы протяженности. Четкие щелчки и движения стрелки маятника метронома воздействуют на слуховую и зрительный анализаторы.

Исследование темпо-ритмической организации речи и практическое использование метронома в коррекционно-логопедической работе позволяет раскрыть возможности данного вида полифункционального оборудования и разработать ряд упражнений и игр, способствующих совершенствованию ритмической способности.

Основная цель игровых упражнений с метрономом – коррекция и возможное преодоление речевых нарушений у детей дошкольного возраста с ОВЗ.

Частными задачами могут выступать: развитие общих речевых навыков; развитие крупной и мелкой моторики; развитие и совершенствование артикуляционной моторики; формирование основ выразительной речи; развитие связной речи; развитие фонематических процессов; формирование лексико-грамматических категорий; совершенствование графо-моторных навыков; развитие творческого воображения; развитие памяти, внимания, произвольности; подготовка к обучению грамоте.

Благодаря компактности внешнего вида метронома (воспринимаемого как идеальное дидактическое полифункциональное пособие), метроном вызывает у детей интерес и желание с ним работать. Игровые упражнения с метрономом можно использовать как самостоятельный этап работы в комплексном коррекционном занятии, организационный момент или динамическую паузу. Активное взаимодействие со специалистами ДОО в использовании метронома позволяет включить его в разные образовательные области.

Развитие слухо-зрительно-моторных координаций с опорой на уникальную импульсную структуру метронома в логопедической практике, предлагается осуществлять по направлениям:

1. Формирование общих речевых навыков:

– Физиологическое дыхание. Дыхательно-артикуляционный тренинг проводится под счет метронома с опорой на дирижерский жест и образец педагога. Работа ведется над отдельными компонентами дыхательного цикла: выдох – вдох – пауза – выдох: «Подстрой дыхание» – дети выполняют двухфазное дыхание без пауз на каждый клик; «Дыши и не спеши» – дети выполняют трехфазное дыхание (выдох – вдох – пауза – выдох).

– Речевое дыхание. Обучение направлено на формирование навыка осознанного восприятия фаз дыхания и умения произвольно регулировать длительность и частоту каждой фазы. Применяют следующие упражнения: «Подстрой дыхание» – по типу «Ловишки»; «Ловишки» – усложнение с акцентом на каждый второй и третий щелчок метронома; «Мышкино дыхание» – двухфазное; «Правильное дыхание» – трехфазное; «Нырляльщики» – дыхание с акцентом на задержке; «Длинные песенки» – пение гласных звуков; «Сильные – слабые» – выделение ударного слога; «Горки» – пение гласных звуков и слогов-слияний с повышением и понижением голоса (*glissando*).

– Голосоподача. Формирование придыхательной, мягкой и твердой атаки голоса. Работу необходимо начинать с изолированного произнесения гласных звуков. Точное, четкое, ясное и полнозвучное произношение гласных звуков обеспечивает выразительность речи. За счет изменения звучания гласных возможно в дальнейшем применение других техник: замедление темпа речи; выравнивание послогового ритма; использование «полного стиля» произношения. В основном за счет гласных звуков возможно интонационно окрасить речь и, главное, достичь ее слитного и плавного произнесения. В данном направлении работы используют упражнения: «Шепот змейки», «Мама Мышка», «Напугай злого волшебника», «Громкая птичка», «Злой филин».

2. Формирование навыка звукопроизношения:

– Мимический праксис направлен на отработку качественных характеристик движений мимической мускулатуры – силу, точность, амплитуду. Для реализации задач данного направления используют упражнения: «Солнышко–Тучки» – чередование двух эмоциональных состояний, выраженных средствами пантомимики (солнышко – выражение радости на лице, пальцы рук разведены с напряжением, изображают лучики; тучки – сердитое выражение лица, руки сжаты в кулачки); «Воздушный шарик» – на слово шарик надуть щеки; шарик лопнул –

лёгкий хлопок ладонями по щекам; «Крылышки мотылька» – поднимать и опускать брови, имитируя взмахи крыльев.

– Артикуляционный праксис направлен на отработку традиционных логопедических упражнений не под индивидуальные биологические ритмы педагога и (или) воспитанника, а под произвольно заданный ритм метронома, в процессе которых у детей формируются некоторые определенные специфические способности. В данном направлении используют упражнения: «Чашечка», «Лопата», «Иголочка» – удержание артикуляционной позы; «Улыбка – Трубочка» (губы), «Толстячки – Худышки» (щёки), «Лопата – Иголочка» (язык) – переключение; «Качели», «Часики», «Мячики» – выполнение упражнений в полном объёме и достаточной силе: «Барабанчики», «Пулемет», «Балалаечка» – выполнение упражнений с заданной скоростью.

– Автоматизация звуков. Детям предлагается произносить звуки сначала изолированно под определенный счет метронома (учитывая стадию автоматизации), затем интервально под заданный темп, далее на сильную долю под разный темп. В дальнейшем звуки закрепляются в слогах, словах и фразовой речи, используя метроном аналогично изолированному произношению. Отработка произносительных навыков осуществляется на материале чистоговорок, потешек, малых поэтических форм, считалок, физминуток под различный темп метронома. Используют следующие упражнения: «Школа дятла»; «Сонный мишка»; «Два барабана»; «Тигр-охранник».

– Дифференциация звуков. Слухо-произносительная дифференциация звуков проводится с опорой на заданный темп метронома: сначала оппозиционные звуки произносятся изолированно (с-ш-с-ш); затем в слогах (са-ша-са-ша); далее в словах; в завершение во фразе, тексте. Для реализации задач данного направления используют упражнения: «Зашифрованная телеграмма»; «Жук и Комар»; «Отгадай по губам»; «Два тигра»; «Робот-диктор».

3. Развитие фонематических процессов.

– Формирование фонематического восприятия, формирование навыков языкового анализа и синтеза. Работа по данному направлению включает игры с метрономом на узнавание темпа, ритмического рисунка, его точного воспроизведения, на запоминание количества ударов метронома. Детям предлагается под различный темп метронома произносить и различать одинаковые формы звукокомплексов, звуки по высоте, силе и тембру голоса; различать слова, близкие по звуковому составу с акцентом на сильную долю или без. Упражнения, направленные на развитие навыков звукового анализа и синтеза, помогают полнее воспринимать и различать окончания слов, суффиксы, приставки, предлоги. Обозначение сильной доли обеспечивает определение наличия звука в словах, места звука, количества слогов, ударного слога, смыслового ударения в предложении.

В процессе обучения операциям звукового анализа различный темп метронома используется как при слуховой, так и при слухо-произносительной дифференциации фонем, при произнесении слов на слоговой и звуковой синтез, при работе с предложением. В данном направлении работы используют упражнения: «Голодные птички»; «Два робота»; «Волшебное заклинание»; «Волк

и коза»; «Быстро-медленно»; «Сколько яичек разбилось»; «Запомни и повтори»; «С горки на горку»; «Исправь ошибку»; «В чем смысл?»).

4. Лексико-грамматические категории.

– Развитие словаря и грамматического строя речи. Накопление словарного запаса происходит не изолированно, а одновременно с совершенствованием грамматического строя, отрабатывается навык грамматически правильного оформления высказывания. Работа по формированию словаря идет по таким направлениям как: расширение объема словаря; уточнение значения слов; формирование семантической структуры слова; организация семантических полей, лексической системы родного языка; активизация словаря, совершенствование перевода из пассивного словаря в активный. Используются различные игры и игровые упражнения с метрономом, включенным в лексические темы. Так, например, по теме «Птицы» используются игры: «Сколько птиц прилетело»; «На разных ветках», «Сытые-голодные».

– Словообразование. В работе применяется также тематический принцип. Задания подбираются по темам. Закрепляется навык использования морфем для образования новых слов в процессе упражнений: «В гостях у гнома» – дети называют предметы быта в уменьшительно-ласкательной форме в соответствии с ритмом метронома; «Кто у кого?» – дети называют пары животных под ритм метронома и т.д.

– Словоизменение. Обучение направлено на закрепление навыка употребления правильной формы слова, согласования части речи (по выбранной лексической теме) и проговаривания в соответствии с ритмом.

В данном направлении работы используют упражнения: «Посчитай-ка!»; «Подружи слово с другими»; «Подарки»; «Недовольный Гном»; «Поделись радостью».

5. Связная речь.

– Диалог. Работа идет по формированию умения отвечать в заданном темпе, выдерживать паузы в диалоге, вслушиваться в речь собеседника. Вырабатывается умение применять правильные голосовые модуляции в соответствии с типом предложения (повествовательное, вопросительное, восклицательное). Помогает использование упражнений: «Разговор двух роботов»; «Переводчик».

– Пересказ отработанных литературных произведений в заданном темпе. Формирование умения отвечать в заданном темпе, выдерживать паузы в диалоге, вслушиваться в речь собеседника идет с включением в деятельность следующих упражнений: «Рассказ старой бабушки»; «Сорочьи истории»; «Тараторки»; «Два разных брата».

6. Подготовка к обучению грамоте. Для реализации предусмотренных программой задач по данному чрезвычайно сложному процессу с использованием метронома (один щелчок – одно слово), возможно решать вопросы обучения чтению слогов-слияний, слияний с примыканиями; закрепления плавного послогового чтения слов, с сохранением контура; тренировать четкое чтение предложений с сохранением его структуры, выделением слов внутри

предложения. Наиболее эффективными окажутся упражнения: «Звуковая дорожка»; «Догони гласную»; «Робот читает»; «Диктор».

7. Мелкая и общая моторика.

– Общая моторика. Работа включает развитие чувства равновесия, координации и осанки, двигательной памяти. Используются упражнения с метрономом с разным темпом и обозначением сильной доли при выполнении физкультурных упражнений, проведения зарядки, закаливания, логоритмических упражнений, танцах: «На параде»; «Гимнаст»; « По тропинке»; «Мишка на бревне»; «Акробат»; «Тропинка»; «Котёнок»; «Прыжки»; «Ручеёк»; «По камушкам»; «Волчок».

– Мелкая моторика. Формируются кинестетические и кинетические основы движений пальцев. Усложнения используются через обозначения сильной доли и исключение зрительного контроля. Разучиваются реципрокные пробы под разный темп метронома. Проба на реципрокную координацию рук (проба Н. Н. Озерецкого) представляет собой нейропсихологическую методику, направленную на исследование межполушарного взаимодействия в двигательной сфере, а также кинетического и регуляторного праксиса. В данном направлении используют пальчиковые игры, выкладывание мелких предметов, нанизывание бусин, прорисовывание заданных элементов, букв и т.д.: «Лист – снежок»; «Ловкая мастерица»; «Целые яички»; «Строители»; «Коза-заяц-волк»; «Пианист».

8. Развитие психических процессов.

В ходе работы по данному направлению развивают память, внимание, воображение, саморегуляцию. Метрономом используется во всех видах детской деятельности, при проведении режимных моментов. При укладывании спать метрономом включается с темпом 40-50 в упражнениях на релаксацию: «Считаем барашков»; «Услышь свое сердечко»; «Дождь».

Таким образом, включенность игр и упражнений с метрономом в коррекционно-образовательный процесс позволит повысить показатели двигательной памяти, фонематического восприятия, выразительности и связности речи; улучшить слухо-зрительно-моторные координации, формирование графомоторных навыков, качественно подготовить детей с ОВЗ к предупреждению нарушений чтения и письма.

Библиографический список:

1. Власова Т. М., Пфафенродт А. Н. Фонетическая ритмика в школе и детском саду. – М.: Учебная литература, 1997. – 376 с.
2. Воронова А. Е. Логоритмика в речевых группах ДООУ для детей 5-7 лет: методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 144 с.
3. Гуськова А. А. Развитие речевого дыхания детей 3-7 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
4. Дедюхина Г. В. Работа над ритмом в логопедической практике. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 64 с.
5. Куликовская Т. А. Логопедические скороговорки и считалки. Речевой материал для автоматизации звуков у детей: пособие для педагогов и родителей. – М.: ГНОМ и Д, 2008. – 128 с.

6. Микляева Н. В., Полозова О. А., Родионова Ю. Н. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ: пособие для воспитателей и логопедов – М.: Айрис-пресс, 2006. – 112 с.
7. Османова Г. А., Позднякова Л. А. Игры и упражнения для развития у детей общих речевых навыков (6-7 лет). – СПб.: КАРО, 2007. – 144 с.
8. Рычкова Н. А. Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция нарушений произвольных движений у детей, страдающих заиканием: Методические рекомендации. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»; ГНОМ-ПРЕСС, 1998. – 36 с.
9. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 344 с.
10. Ястребова А. В. Хочу в школу! Система упражнений, формирующих речемыслительную деятельность и культуру устной речи. – М.: АРКТИ, 1999. – 136 с.

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В КАЧЕСТВЕ ИСТОЧНИКА ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ФИЛИПА ДЖОРДЖА РОДЖЕРСА «ПЕРВЫЙ АНГЛИЧАНИН В ЯПОНИИ. ИСТОРИЯ УИЛЬЯМА АДАМСА»)

Нелюбин Павел Геннадьевич.

г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», магистрант 2 курса Института истории, гуманитарного и социального образования.

Аннотация. Автор выдвигает предложения по использованию книги Элиса Дж. Роджерса «Первый англичанин в Японии. История Уильяма Адамса» в качестве источника изучения культурных феноменов, на уроках английского языка в средней школе.

Ключевые слова: Филип Джордж Роджерс, Уильям Адамс, Япония, английский язык.

THE SUBSTANTIATION OF THE NEED FOR THE USE OF FOREIGN LANGUAGES LITERARY TEXTS AS A SOURCE OF STUDYING CULTURAL PHENOMENONS IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING (ON THE EXAMPLE OF THE PHILIP OF GEORGE ROGERS «FIRST ENGLISHMAN IN JAPAN. THE HISTORY OF WILLIAM ADAMS»)

Nelyubin Pavel Gennadievich.

FGBOU FSHEE HE VO "Novosibirsk State Pedagogical University", graduate student of the 2 courses of the Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk.

Abstract. The author proposes the use of the book by Alice J. Rogers "The first Englishman in Japan. The History of William Adams" as a source of cultural phenomena study, in English language lessons in High School educational process.

Key words: Philip George Rogers, William Adams, Japan, English.

Изучение культуры другого народа посредством чтения произведений художественной литературы, созданных представителями данного народа, факт общеизвестный. В языковом учебном процессе художественные тексты используются в качестве материала, предлагаемого учащимся для чтения, аудирования, анализа и перевода. Понимание англоязычного текста стимулирует учащихся дальше изучать язык с интересом и желанием улучшить свой уровень [1, с. 12]. В художественных текстах отражены особенности жизни народа, в том числе и культура как одна из важнейших ее составляющих. В процессе

восприятия иноязычного художественного текста понимание читателем культурной специфики значений соответствующих лингвострановедческих объектов, номинаций артефактов культуры, а также смысла их употребления в тексте играет важную роль, нередко определяющую успешность и состоятельность самой коммуникации посредством художественной литературы. Художественный текст характеризуется информационной насыщенностью [2, с. 56]. В выборе текста, используемого в учебном процессе, авторы чаще всего обращаются к т.н. «классическим» произведениям народа, корпусу работ, считающихся наиболее значимыми для той или иной эпохи.

Мы живем в условиях глобализации, при которой межкультурные контакты характеризуются большой интенсивностью. Важно заметить, что английский язык в этих условиях фактически является языком международным. Английский язык стал средством общения между представителями разных (в т. ч. неанглоязычных) культур, серьезно отличающихся от, собственно, английской культуры. В данном случае речь идет о культурах Востока, и, в нашем случае, о японской.

Межкультурная коммуникация с представителями народов Востока имеет свою специфику и является одним из важнейших вопросов глобальной проблемы «Восток – Запад». В современных условиях объяснение этой специфики в школе представляется необходимым. При этом важно донести до учащихся, каким образом представители культуры изучаемого ими языка (английской), находили способы связи и общения с представителями другой, незнакомой им ранее культуры (японской).

Известно, что целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя как языковую, так и социокультурную компетенцию, ибо без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации в условиях глобализации.

Работа, написанная Ф. Дж. Роджерсом, основана на реальных событиях и представляет для нас особый интерес, т.к. в ней содержатся важнейшие сведения о первом англичанине, фактически натурализовавшемся в Японии. Уильям Адамс выучил японский язык и сумел полностью адаптироваться в японском обществе. Более того, он является первым иностранным самураем. Следует заметить, что Адамс не был первым европейцем, оказавшимся в Японии. Задолго до него на Островах высадились португальцы, пытавшиеся распространить католицизм. Однако именно английскому торговцу удалось стать доверенным лицом сёгуна.

Судьба Уильяма Адамса, столкнувшегося с абсолютно чуждыми ему культурой, нормами и правилами поведения, представлениями о духовных ценностях достаточно подробно описана в данной работе.

По нашему мнению, учащиеся могут проявить большое стремление к изучению данной работы ввиду того, что тип работы близок к приключенческому роману, жанру, к которому наблюдается устойчивый интерес со стороны подростков. Помимо этого, имеет место заинтересованность личностью Уильяма Адамса в популярной культуре. Так, американский писатель Джеймс Клавелл в

1975 году опубликовал роман «Сёгун», прообразом главного героя которого стал Уильям Адамс. В 1980 году роман был экранизирован в виде одноимённого минителесериала «Сёгун». Кроме того, Адамс является главным героем компьютерной игры Nioh, вышедшей в 2017 году. Такая популярность вполне может мотивировать учащихся к прочтению книги Ф. Дж. Роджерса.

Для нас же, особенно важным является то, что данная работа содержит в себе сведения как об английской, так и о японской культуре, и, главное, способах их успешного взаимодействия. Показано, как английский торговец, столкнувшись с «чужой» для него культурой, смог найти в себе способности вжиться в новую среду, стать «своим» в японском обществе. Такого рода источники имеют особое значение для изучения культурных феноменов на уроках английского языка в средней школе.

Таким образом, работа Ф. Дж. Роджерса «Первый англичанин в Японии. История Уильяма Адамса» является особенно привлекательным материалом для использования в учебных целях, т.к. она обладает существенными преимуществами и является носителем с одной стороны, универсальных ценностей, а с другой – уникальной культурно-значимой информации.

Библиографический список:

1. Брагина А. А. «Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте» М., 1980. – 177 с.
2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. 2-е изд., испр. М., 1983. – 207 с.
3. Роджерс, Дж.Ф. Первый англичанин в Японии. История Уильяма Адамса / Дж.Ф. Роджерс ; пер. с англ. – М.: Наука, 1987. – 96 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Одинокова Наталья Александровна.

Новосибирск, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства, доцент кафедры логопедии и детской речи, odinokova2008@mail.ru.

Аннотация. В статье рассмотрена роль коммуникативно-речевых компетенций и необходимость их формирования у детей с ограниченными возможностями здоровья, как одно из условий социализации; выделены компоненты, основные составляющие, характеристика, структура коммуникативно-речевых компетенций дошкольника.

Ключевые слова: общение, коммуникативно-речевые компетенции, социализация, ограниченные возможности здоровья.

THE FORMATION OF COMMUNICATIVE LINGUISTIC COMPETENCE AS A SOCIALIZATION CONDITION OF THE CHILD WITH DISABILITIES

Odinokova Natalia Aleksandrovna.

Novosibirsk, of the Novosibirsk State Pedagogical University, associate professor of the Speech Therapy and Child Language Department, odinokova2008@mail.ru.

Abstract. The article deals with the role of communicative and speech competences and the need for their formation with disabled children as one of the socialization conditions; the components, the main components, characteristics, structure of communicative and speech competences of preschool children.

Key words: communication, communicative and speech competence, socialization, limited health opportunities.

Активным периодом развития речи, а, следовательно, и формирования коммуникативно-речевых компетенций является дошкольный возраст. Именно в этом возрасте у детей формируются главные коммуникативные качества речи, такие как: правильность, чистота, точность, логичность, выразительность и уместность. Общение, контакты, обмен информацией между людьми являются смысловым аспектом социального взаимодействия, которые включает в себя коммуникация.

В работах И. А. Зимней, К. Менга, С. Е. Приваловой, Е. А. Смирновой и других отмечено, что перед образовательными организациями стоит задача развития детей, усвоение ими норм и ценностей, принятых в обществе; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых. Авторы считают, что формирование и развитие всех этих качеств касаются процесса общения, в особенности его коммуникативной стороны, что является одним из основных составляющих социализации человека.

Согласно современным взглядам, ребенок не может развиваться вне социального окружения, оно активный его компонент, составная часть системы целостных социальных отношений. Отклонения в развитии и поведении есть не только результат его психофизиологического состояния, но и активного воздействия на них родителей, ближайших друзей и сверстников, педагогического и детского коллектива [5; 6].

По мнению С. Е. Приваловой: «В настоящее время у большого количества выпускников детского сада и учащихся младшего школьного возраста имеют место быть нарушения коммуникативной функции речи, которые проявляются в неумении планировать совместную деятельность в речевом общении; зачастую дети затрудняются передать содержание впечатления, сюжета, сказки; неинициативны во время вступления в речевые контакты; не могут поддержать простой разговор; не умеют слушать других и выражать свои мысли словами; испытывают затруднения в составлении творческих рассказов и др.» [7, с. 164].

Чаще всего родители и воспитатели обращают внимание на четкость произношения звукового состава слова и фонем, на умения согласовывать слова в предложениях, формулировать высказывания, составлять простые сообщения и рассказы. В связи с таким внешним «логопедическим» пониманием речевого развития часто остаются за пределами внимания более существенные характеристики речи, особенно ребенка, имеющего ограничения здоровья. Известно, что у дошкольников с ОВЗ познавательная мотивация и речевая активность снижена, что способствует более замедленному развитию речемыслительной и познавательной деятельности, это препятствует овладению знаниями и навыками, отрицательно влияет на личностное развитие и поведение, сказывается на не умении отвечать на вопросы и задавать их, налаживать совместную деятельность со сверстниками, устанавливать положительные контакты, поддерживать разговор, беседу. В некоторых исследованиях отмечено сочетание низкого уровня развития коммуникативных качеств и повышенной «социальной тревожности».

Считается, что особенностью коммуникативно-речевых компетенций является способность формирования успешной деятельности личности в условиях социального окружения. Жизнь человечества невозможна без коммуникативной деятельности. В общении люди раскрывают свои личностные качества. В процессе коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности.

В структуре коммуникативно-речевой компетентности Е. А. Смирнова выделяет следующие компоненты [8]:

1. Когнитивный компонент (знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, которые способствуют и препятствуют процессу общения, об эмоциях и чувствах, сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения).
2. Ценностно-смысловой компонент (ценности, регулирующие общение, придавая ему определенный смысл).
3. Личностный компонент (особенности личности, влияющие на содержание, процесс и сущность коммуникации: аутистичность, застенчивость, отчужденность, эгоистичность, заносчивость, тревожность, агрессивность, ригидность, конфликтность, авторитарность и т.д.).
4. Эмоциональный компонент (саморегуляция, поддержание позитивного эмоционального контакта с собеседником, а также умение не только реагировать на изменение состояния партнера, но и превосходить его).
5. Поведенческий компонент (коммуникативные умения и способы деятельности, опыт, являющийся образованием, интегрируемым в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативно-речевой компетенции).

Следует подчеркнуть, что все вышеперечисленные компоненты предполагают тесную взаимосвязь:

- содержание отдельного компонента «раскрывается» через другие, взаимодействует с ними, проявляется в них;
- все компоненты должны быть включены в работу;
- наиболее успешным считается занятие, которое обеспечивает развитие ребенка по нескольким или всем компонентам.

В настоящее время не существует общепринятого подхода к классификации коммуникативно-речевых компетенций. Условно коммуникативно-речевые компетенции делят на две группы, находящиеся во взаимодействии и взаимопроникновении:

1. Базовые, отражающие содержательную суть общения: приветствие; прощание; обращение; просьба о поддержке, помощи, услуге; оказание поддержки, помощи, услуги; благодарность; отказ; прощение.
2. Процессуальные, обеспечивающие общение как процесс: умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств, состояний партнеров и производимых ими воздействий; говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться [4].

Рассматривая дошкольный возраст, нужно отметить, что в этот период ребенок находится в начале пути формирования коммуникативно-речевых компетенций. Подходя к изучению вопроса формирования данных компетенций у детей с ОВЗ, необходимо определить, какие важные новообразования возникают в данном возрасте [1]. Центральным новообразованием дошкольного возраста, по мнению Л. С. Выготского, является развитие основ отношения человека к человеку, то есть основ социальных отношений.

Для детей дошкольного возраста социум можно условно разделить на два пространства:

1. Взаимодействие с взрослыми, в ходе которого ребенок учится говорить и делать «как надо», слушать и понимать других, усваивать новые знания.

2. Взаимодействие со сверстниками, где ребенок выражает себя, свои желания, настроения, управляет другим, вступает в разнообразные отношения [6].

Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова, Н. А. Одинокова, Р. Х. Шаймарданов пишут: «Создание тактик совместного обучения и воспитания всех детей строится из первичного базиса по налаживанию четкой и устойчивой системы интерактивности, где важную роль играет техника налаживания обратной связи с партнером по разработке комфортной образовательной среды, учитывающей потребности и нужды всех детей» [1, с. 76].

Таким образом, вслед за С. Е. Приваловой, под коммуникативно-речевыми компетенциями ребенка дошкольного возраста мы понимаем его способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты со взрослыми людьми и сверстниками, включающие в себя следующие составляющие:

- коммуникативные и организаторские способности (умение четко и быстро устанавливать деловые контакты, проявлять инициативу, активно взаимодействовать в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками);
- способность к эмпатии (умение сопереживать, чувствовать собеседника);
- способность к самоконтролю (умение регулировать свое поведение и поведение собеседника, умение реагировать в конфликтных ситуациях);
- культуру вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, техникой аргументации и введение спора, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств) [7].

Существует точка зрения, что именно коммуникативная функция речи, как средство общения ребенка, лежит в основе всего последующего вербального развития индивида. И. А. Зимняя считает, что развитие коммуникативно-речевых навыков в дошкольном возрасте проходит через несколько этапов [2].

На первом из них (2-4 года) ребенок является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении детей.

На втором этапе (4-6 лет) появляется потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Содержанием общения становится совместная, главным образом, игровая деятельность.

На третьем этапе (6-7 лет) общение приобретает элементы внеситуативности – содержание коммуникативного общения отвлекается от наглядной ситуации, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Данные этапы показывают одну из важнейших линий развития ребенка-дошкольника: последовательный переход от элементарных к более сложным формам общения, развития и усвоения коммуникативно-речевых навыков.

Следовательно, становление коммуникативно-речевых компетенций – это сложный поэтапный процесс, который осуществляется на фоне психического, интеллектуального и социального развития ребенка. В структуре коммуникативно-речевой компетентности дошкольника выделяют внешние и внутренние характеристики.

К внешним относят: общение со взрослым; формирование коммуникативных навыков; формирование мотивационной включенности в речевое высказывание.

Внутренние характеристики включают: развитие произвольной регуляции сенсомоторной (двигательной) активности; развитие вербально-логических компонентов познавательной деятельности; формирование речевой и языковой компетентности [4].

Рассматривая общение ребенка с окружающими, как деятельность, протекающая в форме действий, операций, средств общения, М. И. Лисина выделяет следующие категории средств общения:

1. Экспрессивно-мимические средства общения, к которым относятся улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации.
3. Предметно-действенные средства общения: локомоторные и предметные движения, а также позы, используемые для целей общения: приближение, удаление, вручение предметов, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, выражающие протест, желание уклониться от общения с взрослым.
4. Речевые средства общения: высказывания, вопросы, ответы, реплики [3].

К. Менг выделяет две группы методов воспитания коммуникативно-речевым компетенциям [4]:

1. Методы накопления содержания детской речи: непосредственное ознакомление с окружающим и обогащение словаря: рассматривание и обследование предметов, наблюдение, осмотры помещения детского сада, целевые прогулки и экскурсии; опосредованное ознакомление с окружающим и обогащение словаря: рассматривание картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ кино- и видеофильмов, просмотр телепередач.
2. Методы, направленные на закрепление и активизацию словаря, развитие его смысловой стороны: рассматривание игрушек, рассматривание картин с хорошо знакомым содержанием, дидактические игры и упражнения.

Следует отметить, что детская речь не является личной деятельностью ребенка и разрыв ее с идеальными формами – речью взрослого – представляет грубейшую ошибку. Всякое самое примитивное детское слово является частью целого, внутри которого оно взаимодействует с идеальной формой. Идеальной формой речевого развития ребенка является взрослый.

Вышеперечисленные операции можно определить как основу коммуникативно-речевых компетенций детей дошкольного возраста с ОВЗ, формирование которых невозможно без опережающей инициативы взрослого, подтягивающего деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по механизму Л. С. Выготского «зоны ближайшего развития». Можно предположить основополагающую цель коррекционно-педагогического взаимодействия – способствовать личностному развитию воспитанников, обеспечить равные стартовые возможности при поступлении в школу дошкольников с нарушением развития. Задачи должны опираться на основные правила, ведущие идеи,

основополагающие требования к деятельности и поведению, вытекающие из закономерностей педагогического процесса [5].

Таким образом, коммуникативно-речевые компетенции не являются врожденными, они формируются через становление потребности в общении со взрослыми и со сверстниками. В современной системе образования коммуникативно-речевые компетенции рассматриваются как базисные характеристики личности дошкольника, как важнейшие предпосылки благополучия в социальном и интеллектуальном развитии. Можно сделать общий вывод – общению ребенка дошкольного возраста с ОВЗ надо учить, коммуникативно-речевые компетенции необходимо формировать, создавая специальные условия, доступные возрасту, познавательному развитию, практическому опыту, индивидуальным особенностям, связанным с видом, формой, спецификой нарушения.

Библиографический список:

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве / Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова, Н. А. Одинокова, Р. Х. Шаймарданов. – Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2016. – 140 с.
2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
3. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 276 с.
4. Менг К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) // Психолингвистика / Под ред. А. М. Шахнаровича. – М.: Прогресс, 1984. – С. 241-259.
5. Одинокова Н. А. Педагогическое взаимодействие и сотрудничество специалистов в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: ОГПУ, 2017. – С. 181-185.
6. Одинокова Н. А., Данекина Е. А. Развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции; под ред. Г.С. Чесноковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 148-150.
7. Привалова С. Е. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста: учебное пособие. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – 203 с.
8. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности: Теория и практика проблемы: монография. – Шуя: Весть, ГОУ ВПО «ШГПУ», 2006. – 192 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ПРАКТИКЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Потапова Ольга Кимовна.

Якутск, Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение «Саха-корейская средняя общеобразовательная школа», городского округа «город Якутск», Республики Саха (Якутия), директор, al_09_2010@mail.ru.

Аннотация. В данной статье автором рассматривается роль руководителя в управлении образовательным учреждением и образовательным процессом, отмечается двойственная природа педагогического менеджмента. Автор, опираясь на анализ научной литературы и личный опыт, выделяет этапы деятельности менеджера образования.

Ключевые слова: педагогический менеджмент, руководитель образовательного учреждения, образовательный процесс.

TEACHING MANAGEMENT IN THE PRACTICE OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION

Potapova Olga Kimovna.

Yakutsk, Municipal comprehensive budgetary school «Sakha-korean secondary school», the Principal, al_09_2010@mail.ru.

Abstract. The author focuses on the Principal's role in the management of educational institution and educational process, amphibious teaching management is noted in this article. The author basing on academic literature analysis and personal experience marks out stages of management in education.

Key words: educational management, manager of educational institution, educational process.

Система образования как часть социальной сферы, занимает в нашем обществе одно из важнейших позиций. Сфера образования, в последнее время, подверглась большим изменениям, теперь перед руководителем образовательного учреждения появились также и задачи подготовки конкурентоспособных работников, будущих управленцев и высококвалифицированных педагогов. Все это требует от руководителя иной формы управления образовательным учреждением. Такой новой формой, в управлении можно назвать появившийся относительно недавно педагогический менеджмент.

В научной литературе достаточно говорилось о двойственной форме педагогического менеджмента и различных подходов в его определении, поэтому не будем останавливаться на этом вопросе отдельно. Рассматривая понятие педагогического менеджмента, как практикующий руководитель образовательного учреждения, считаю возможным определить его как

совокупность принципов, методов, и средств управления не только образовательным процессом, но и образовательным учреждением, включающим в себя также деятельность по развитию педагогов и формированию корпоративной культуры.

Проанализировав научную литературу и с учетом собственного управленческого опыта можно выделить следующие основные этапы деятельности менеджера образовательного учреждения:

1. Организация – на данном этапе руководитель определяет текущие цели и задачи деятельности организации, определяет финансово-хозяйственное направление деятельности, определяет полномочия и обязанности сотрудников организации.

2. Руководство – на данном этапе руководителем выбираются способы осуществления поставленных перед организацией целей и задач, осуществляется управление и координация деятельности подчиненных в соответствии с определенными полномочиями и обязанностями, оказание методической поддержки.

3. Контроль – на данном этапе руководителем осуществляется наблюдательно-регулирующая деятельность, нацеленная на помощь в осуществлении подчиненными своих обязанностей, в том числе проведение внутрешкольного контроля, мониторинг образовательного процесса и качества образования. В результате контрольной деятельности, от руководителя может потребоваться принятие оптимизирующих управленческих решений.

Таким образом, мы видим, что руководителю образовательного учреждения в педагогическом менеджменте отводится ключевая роль, поскольку именно руководитель определяет мероприятия, которые призваны обеспечить эффективное и устойчивое функционирование образовательного процесса.

Для успешного обеспечения целостного образовательного процесса руководитель должен умело сочетать в себе и в своей работе различные типы лидерства, нести опыт разностороннего построения образовательной действительности как среды полноценного формирования личности обучаемых и дееспособного труда педагогического коллектива.

Библиографический список:

1. Барановский А. И. Образовательный менеджмент: актуальные проблемы становления // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 25–28.
2. Симонов В.П. «Педагогический менеджмент. Ноухау в образовании», учебное пособие. - М.: Высшее образование; ЮрайтИздат, 2009. – 357 с.
3. Ситаров В. А., Смирнов А. И. Культура предпринимательства: теория и практика. - Вологда: Полиграфист, 2006. – 192 с.

НЕТРАДИЦИОННЫЙ МЕТОД В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ: БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКИ

Почивалина Инна Юрьевна.

г. Искитим, Новосибирская область, МБДОУ № 10 «Ручеек», учитель-логопед, innochka149@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается термин «биоэнергопластика», ее преимущества и степень влияния на коррекцию звукопроизношения. Раскрыты основные этапы работы, представлены 4 комплекса биоэнергопластики, а также предложены авторские сказки, которые позволят избежать монотонности и однообразия в работе педагога. Данная статья будет полезна: учителям-логопедам, педагогам и родителям.

Ключевые слова: инновационный метод, звукопроизношение, коррекция, биоэнергопластика, сказка.

UNCONVENTIONAL METHOD IN THE CORRECTION OF SOUND PRONUNCIATION: BIOENERGETICA WITH TALES

Pochivalina Inna Yurievna.

Search Novosibirsk region, MACHEE № 10 «Rucheeck», teacher-speech therapist, innochka149@mail.ru.

Abstract. Term "bioenergetica", its benefits and the degree of influence on the sound correction are discusses in the article. The main stages of work are described, represented by 4 complexbioenergetic, as well as the author's tales, which will allow avoiding monotony and uniformity in the teacher's work. This article will be useful for speech therapists teachers and parents.

Key words: innovative method, the pronunciation of sounds, correction, bioenergetica, tale.

По данным мировой статистики число речевых нарушений у дошкольников с каждым годом увеличивается. Перед учреждением стоит задача всестороннего развития детей, коррекции отклонений в развитии ребёнка, а также подготовки их поступления в школу. Необходимым условием для реализации данной задачи является формирование и совершенствование речи детей в различных её формах, используя различные методы и приёмы.

Организация деятельности детей с речевыми нарушениями требует особого подхода. Поэтому, мы всегда находимся в поиске наиболее эффективных путей воспитания и обучения. Известно, что использование в работе разнообразных нетрадиционных методов и приемов поддерживает у ребенка познавательную активность, предотвращает утомление, и в целом, повышает эффективность логопедической работы.

Вслед за Н. А. Одиноквой хочется подчеркнуть особую роль, которую играет интерес в познавательной деятельности ребенка. Считается, что познавательный интерес лежит в сфере уникального личностного отношения к миру, напрямую связан с познавательной деятельностью, обусловлен ее характером и может возникнуть в процессе ее [6].

На сегодняшний день методов нетрадиционного воздействия известно достаточно много (игротерапия, сказкотерапия, пескотерапия, суд-жок, хромотерапия, аромотерапия и др.). Но мне хочется остановиться на том, который, на мой взгляд, является наиболее целесообразным и эффективным – это метод биоэнергопластика.

Термин состоит из двух слов: биоэнергия и пластика. Биоэнергия – это та энергия, которая находится внутри человека. Пластика – плавные, раскрепощенные движения тела, рук. Биоэнергопластика – это соединение движений артикуляционного аппарата и движений кистей рук [2].

А. Л. Сиротюк считает, что в коррекционной работе существенную роль играет воспитание у детей кинестетических ощущений органов артикуляции, позволяющих почувствовать контрастность положения языка, челюстей, губ направленность выдоха. Их четкость обусловлена осязательными ощущениями, что особенно важно на начальных этапах постановки звуков, когда еще не сформирована слуховая дифференциация [8]. Следовательно, для достижения лучших результатов в работе над звукопроизношением можно использовать инновационный метод – биоэнергопластика.

По данным А. В. Ястребовой и О. И. Лазаренко движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата, если они пластичны, раскрепощены и свободны, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме [9]. Это говорит о том, что выполнение артикуляционных упражнений и ритмичных движений кистью и пальцами приведет к возбуждению речевых центров головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что, в конечном итоге, будет способствовать улучшению артикуляционной моторики, а значит и улучшению звукопроизношения.

По мнению О. И. Крупенчук и Т. А. Воробьевой, артикуляционная гимнастика позволяет нам укрепить мышцы артикуляционного аппарата; развить силу подвижности и точности движений органов артикуляции; объединить простые движения в сложные артикуляционные уклады [4]. В свою очередь биоэнергопластика способствует развитию координации движений, мелкой моторики пальцев рук; активизации интеллектуальной деятельности ребенка; развитию памяти, произвольности внимания, межполушарной взаимосвязи; формированию умения действовать по словесной инструкции.

Этого же мнения придерживается А. Л. Сиротюк, которая утверждает, что совместные движения руки и артикуляционного аппарата помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Это оказывает благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, развивает координацию движений и мелкую моторику [7].

В начале учебного года, когда происходит обследование у детей артикуляционного аппарата, его подвижности и речевого развития, подбирается

комплекс артикуляционных упражнений на те звуки, которые нарушены. На первом этапе дети выполняют упражнения за логопедом перед зеркалом. На втором этапе, мы также проводим артикуляционные упражнения традиционно. При этом, используя сказки о Веселом язычке. Ребенок выполняет сидя перед зеркалом, учитель-логопед сопровождает гимнастику движениями ведущей руки. Пока рука ребенка в упражнениях не участвует. Третий этап упражнения проводятся без зеркала по инструкции, без образца, рука ребенка не участвует. Четвертый этап артикуляционные упражнения проводятся синхронно с движениями рук – биоэнергопластика.

Рассматривая содержательную работу с ребенком с ТНР, придерживаемся мнения и опыта практиков о необходимости учета личностно-ориентированного подхода: уделять достаточное количество времени каждому ребенку вне зависимости от наличия особенностей; обеспечивать взаимосвязь учителя-логопеда и ребенка, готовность оказать необходимую помощь и поддержку; стремиться быть позитивным в общении с ребенком; использовать доступную речевую коммуникацию, организовывать комфортное учебное пространство для осуществления общения; выступать в роли хорошего слушателя и предоставлять возможность высказывать ребенку свои мысли до конца и в уместных случаях их аргументировать; опираться на сильные стороны ребенка в работе [3; 5].

Наиболее широко используются авторские технологии Елены Филипповны Архиповой [1]. Автор выделяет 20 упражнений: 1. «Забор»; 2. «Окно»; 3. «Мост»; 4. «Парус»; 5. «Трубочка»; 6. Чередование «забор-трубочка»; 7. «Лопата»; 8. «Лопата копает»; 9. «Вкусное варенье», 10. «Теплый ветер»; 11. «Цокает лошадь»; 12. «Молоток»; 13. «Дятел»; 14. «Пулемет»; 15-а. «Холодный ветер; 15-б. «Комар»; 16-а «Пароход» 1 вариант; 16-б. «Пароход» 2 вариант; 17. «Пароход гудит»; 18. «Маляр»; 19. «Качели»; 20. «Фокус».

Применяя биоэнергопластику, было замечено, что статические упражнения такие как «Заборчик», «Мост» и другие даются детям легче. Перед динамическими упражнениями, которые даются детям с трудом и требуют большой концентрации внимания, так, например, «Цокает лошадь»; «Молоток»; «Дятел»; «Пулемет», сначала вместе с ребенком отстукиваем ритм по столу, а только потом подключаем артикуляционный аппарат.

Елена Филипповна предлагает 4 комплекса биоэнергопластики [1].

Для того чтобы воспитанники лучше запоминали упражнения мы придумали сказки, а к сказкам ребята изготовили иллюстрации. Таким образом, у нас появилась книга сказок о любознательном Язычке.

Для комплекса № 1: За красивым, ярким забором (упражнение «Заборчик») жил-был маленький, трудолюбивый Язычок. Рано утром он выглянул в свое окно (упражнение Окно), на небе светило яркое солнце. Отправился Язычок в гости к своей бабушке перешел через маленький мостик (упражнение «Мост»), и оказался у ее дома. Бабушка очень обрадовалась, когда увидела своего внука, ведь ей так нужна была его помощь. Взял он свою лопату (упражнение «Лопата»), и весело принялся за работу (упражнение «Лопата копает»), выкопал морковку, свеклу, картошку и много других овощей очень устал Язычок и проголодался. Бабушка знала, что больше всего ее внучок любит малиновое варенье, поэтому налила ему

чаю и целое блюдо варенья (упражнение «Вкусное варенье»). Наелся Язычок и пошел посидеть под зеленым и высоким деревом, там его встретил маленький Гном, который научил Язычок показывать фокусы (упражнение «Фокус»). А на улице было так хорошо и дул теплый ветерок (упражнение «Теплый ветер»).

Для комплекса № 2: За высоким и большим забором (упражнение «Заборчик») жил-был маленький Язычок, очень он любил слушать сказки о дальних странах. Мечтая о путешествиях, он часто выглядывал в свое окошечко (упражнение «Окно»), однажды, Язычок прочитал о великом Волшебнике, который мог каждого научить рычать и решил его отыскать. Рано утром он отправился в путь перешел через невысокий мост (упражнение «Мост»), и оказался на берегу широкой, глубокой реки. Стал Язычок думать, как же ему перебраться на другой берег, вдруг он увидел старую лодку, только она была без паруса, решил Язычок ее починить (упражнение «Парус»). Долго плыл Язычок, наконец он добрался до другого берега, но там не нашел домика великого Волшебника, зато он встретил Лошадку которая согласилась ему помочь и отправились они в путь вместе (упражнение «Лошадь цокает»). По дороге у друзей случилась беда, у Лошадки сломалась подкова, но наш Язычок знал, как ее починить (упражнение «Молоток»). А тем временем за ними наблюдал трудолюбивый Дятел, который был удивлен, увидев таких дружных ребят, он захотел с ними познакомиться и весело застучал по дереву (упражнение «Дятел»). Оказалось, что Дятел тоже знаком с великим Волшебником друзья очень обрадовались и взяли его с собой. И они вместе отправились в путь, вдруг они увидели полянку, на которой сидел великий Волшебник и маленький Тигренок, он очень старался, но у него не получалось, тогда Волшебник дал ему совет, чтобы научиться правильно рычать нужно сильнее выдохнуть на язычок (упражнение «Пулемет»). Друзьям очень понравился совет Волшебника и они принялись за работу.

Для комплекса № 3: За красивым, ярким забором (упражнение «Заборчик») жил-был маленький, любопытный Язычок. Рано утром он выглянул в свое окошечко (упражнение «Окно») и увидел на реке что-то большое и белое. Очень удивился Язычок, вышел из домика и быстро побежал по мостику (упражнение «Мост»). Подбежав поближе к воде, Язычок понял, что это Пароход (упражнение «Пароход»), но только почему-то он был очень грустный. Язычок узнал, что Пароход простудился и совсем не может гудеть как раньше, Язычок решил ему помочь (упражнение «Пароход гудит»). С тех пор Язычок и Пароход стали лучшими друзьями.

Для комплекса № 4: На улице наступила белая, холодная зима. Домик нашего Язычка почти засыпало снегом, и только краешек забора было видно издалека (упражнение «Забор»). Язычок сидел дома и смотрел в свое маленькое окошечко (упражнение «Окно»). Вдруг он услышал на улице интересный и необычный звук, Язычок поспешил на улицу, скатился со скользкого мостика (упражнение «Мост») и упал в большой сугроб возле заборчика (упражнение «Забор»). Поднялся, отряхнулся и снова прислушался. Оказалось это Снежинки пели свою веселую песенку (упражнение «Холодный ветер»). Так Язычок нашел новых друзей и перестал грустить в зимние вечера.

Таким образом, систематическая работа с применением биоэнергопластики с использованием сказки, оказывает чрезвычайно благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, развивает координацию движений и мелкую моторику, способствует развитию воображения, расширению активного и пассивного словаря, что в свою очередь позволяет достичь определённых положительных результатов в коррекционном процессе. Стоит отметить ещё один немаловажный «плюс». Данная методика позволяет логопеду избежать повторения многократных устных инструкций. Это снижает нагрузку на голосовые связки и артикуляционный аппарат, тем самым помогая сберечь здоровье самого педагога.

Библиографический список:

1. Архипова Е. Ф. Практикум-максимум. Приемы нейростимуляции при постановке и автоматизации звуков [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://arkhipovaef.ru> (дата обращения 20.12.17).
2. Бушлякова Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 105 с.
3. Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве / Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова, Н. А. Одинокова, Р. Х. Шаймарданов. – Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2016. – 140 с.
4. Крупенчук О. И., Воробьёва Т. А. Логопедические упражнения: артикуляционная гимнастика. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2004. – 104 с.
5. Одинокова Н. А., Данекина Е. А. Развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции; под ред. Г. С. Чесноковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 148-150.
6. Одинокова Н. А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № S18. – С. 38-45.
7. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 198 с.
8. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М.: Сфера, 2001. – 204 с.
9. Ястребова А. В., Лазаренко О. И. Занятия по формированию речемыслительной деятельности и культуры устной речи у детей. – М.: Аркти, 2001. – 56 с.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Северцева Ольга Валентиновна.

Выборгский институт (филиал) Государственного автономного образовательного учреждения «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, г. Выборг, преподаватель истории и географии, oseverseva@mail.ru.

Аннотация: В статье говорится о необходимости сохранения национальных традиций и ценностей. Это возможно осуществить через систему патриотического воспитания в учебных заведениях. Основой системы является изучение общеобразовательных дисциплин. Исследовательский проект – один из способов «погружения» в учебный предмет.

Ключевые слова: патриотизм, обучение студентов, воспитание.

PATRIOTIC UPBRINGING OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION STUDENTS

Severceva Ol'ga Valentinovna.

Vyborg Institute (branch) State Autonomous Educational Institution « A.S. Pushkin Leningrad State University», Vyborg, teacher of history and geography, oseverseva@mail.ru.

Abstract: The need of maintaining national traditions and values is described in article. It is possible to carry out it through the system of patriotic education in educational institutions. Basis of the system is studying of general education disciplines. The research project is one of the «immersions» ways in study.

Key words: patriotism, training of students, education.

В современных условиях реформирования всех сфер общества изменениям подвергается и система образования. Изменяются подходы, методы и цели образования. Вместе с образованием реформированию подвергается и система воспитания. В условиях современного социума, когда не только у молодежи, но и у людей старшего возраста, потеряны ценностные ориентации, остается открытым вопрос о сохранении национальных культурных традиций нашего народа, нашего многовекового опыта народной нравственности и духовности. Ценностные ориентиры нашей молодежи должны основываться не на бесконечном удовлетворении материальных потребностей, а на гордости за героическое прошлое нашей страны.

«Думая о том, что же положить в основу воспитания, нельзя не прийти к выводу, что искать эти ценности надо не где-то на стороне, а в истории нашей Родины, в тысячелетней истории православной России» [6, с.167]. Каждый

житель нашей страны, должен ощущать сопричастность к изменениям в государстве, свое родство друг с другом, с культурой нашей страны.

Основой формирования духовно-полноценной личности может служить система патриотического воспитания в образовательных учреждениях. Именно с детства в нас закладывается любовь к нашей Родине, которая выражается в честном выполнении своей работы, добром отношении к другим людям, в гордости за страну, в которой мы живем. «Идея патриотизма во все времена занимала особое место не только в духовной жизни общества, но и во всех важнейших сферах его деятельности – в идеологии, политике, культуре, экономике» [2, с. 31]. Воспитание личности, которая не просто испытывает любовь к Родине, но является ответственным гражданином своей страны, осознающим себя частью, значимой единицей государства становится во главе приоритетных задач современного воспитания.

«Вопросы патриотического воспитания подрастающего поколения рассматриваются в немалом количестве пособий, методических разработок, научных работах педагогов-новаторов. В этом направлении работают И.А. Пашкович, Т.А. Касимова, Н.К. Беспятова, Т.С. Буторина, Т.А. Орешкина и другие. В частности отмечается, что в России традиция патриотизма имеет глубокие корни. У россиян как у евроазиатского народа в сознании и менталитете общественное всегда преобладало над личностным, патриотизм в России всегда понимался, как готовность поступиться личными интересами во благо Отечества. Воспитание у молодежи патриотизма и чувства национальной гордости, национального достоинства было характерно для России на протяжении веков» [4].

Понятие «патриотизм» трактуется как:

- чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос;
- уважительное отношение к языку своего народа;
- забота об интересах Родины;
- осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости (защита Отечества);
- проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине;
- гордость за социальные и культурные достижения своей страны;
- гордость за свое Отечество, за символы государства, за свой народ;
- уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям;
- ответственность за судьбу Родины и своего народа, их будущее, выраженное в стремлении посвящать свой труд, способности укреплению могущества и расцвету Родины;
- гуманизм, милосердие, общечеловеческие ценности [1, с. 51].

«Ядром» патриотизма выделяются «такие ценности как деятельность на благо Родины (учитывая специфику возраста – труд на благо семьи, школы, района, города); культура малой Родины и страны в целом; защита Отечества.

«Внешней оболочкой», то есть теми ценностями, которые являются «дорогой» к патриотизму являются семья, дружба, уважение к людям; ценность

таких качеств личности как честность, справедливость, уверенность в своих силах, способность отвечать за себя, сохранение окружающей среды» [5, с. 277].

Патриотические отношения формируются в результате патриотической деятельности, являются связью между субъектом и объектом этой деятельности. Патриотические отношения выступают предпосылкой для формирования патриотического сознания.

Патриотическое сознание является детерминантом патриотического поведения, результатом сформированности личности как гражданина своей страны, осознающего свою неразрывную связь с Отечеством.

Путь к национальной гражданской идентичности лежит через формирование региональной идентичности. В Ленинградской области «это понятие стало общепризнанным, свидетельствует о перспективности выбранного в свое время подхода, который позволил создать уникальную систему воспитания гражданина и патриота России, чей патриотизм основан на глубинных корнях любви к своей малой Родине, что соотносится с ключевой идеей региональной концепции воспитания [3, с.15].

Выборгский институт (филиал) ВО ЛО ГАОУ «ЛГУ им. А.С. Пушкина» за годы своей работы создал эффективную систему работы со студентами по патриотическому воспитанию. Уже долгие годы в институте работает студенческий клуб «Патриот», создана «Книга Памяти», проводятся различные акции и мероприятия, студенты участвуют в конкурсах и конференциях, связанных с развитием патриотического движения в регионе.

Формирование патриотического сознания студентов среднего профессионального образования происходит и через изучение различных общеобразовательных предметов. История России, история и география родного края, литература и экология – эти и многие другие дисциплины являются ценными составляющими не только образования, но воспитания молодежи. Особую роль при изучении этих предметов играет создание индивидуальных и групповых учебно-исследовательских проектов по различным темам.

Например, один из студентов первого курса специальности «Преподавание в начальных классах» для темы своего исследования выбрал рельеф города Выборга. Изучив различные концепции происхождения рельефа нашего города, он постарался разработать собственную теорию. Свою исследовательскую работу студент нашего института представлял на различных конференциях, привлекая тем самым внимание других участников образовательного процесса к проблемам малой изученности географии региона.

Этот пример показывает, что воспитание патриотизма у молодых людей в общеобразовательных учреждениях возможно различными способами (глубокое изучение истории, культуры, экономики, географии, политики своей малой Родины, привлечение общественности к проблемам региона).

Подводя итог, необходимо отметить, что патриотическое воспитание является важнейшей составляющей педагогического процесса в современных общеобразовательных учреждениях. Патриотические чувства формируются в результате целенаправленной деятельности педагогов с учащимися. В результате появляется чувство ответственности за могущество Родины, ее независимости,

потребность к сохранению материальных и духовных ценностей нашего государства, высокая нравственная ответственность за свои поступки.

Библиографический список:

1. Аббулгалимова А.М., Раджабова Р.В. Направления патриотического воспитания в российской школе. // Студенческая наука XXI века. – № 2(5). – 2015. – С. 51–53.
2. Башкатова Н.П. Основные направления военно-патриотического воспитания учащихся в современной российской школе. // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – №1. – 2008. – С. 31–33.
3. Тарасов С.В., Лисицин С.А. Концепция воспитания в системе Ленинградской области: не подведенные итоги. // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Воспитание в современной образовательной среде». Ленинградский областной институт развития образования. – 2015. – С. 13–20.
4. Патриотическое воспитание. Электронный ресурс. URL: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625a2ad78a5d53b88521306c26_0.html. (дата обращения: 12.06.2016).
5. Циулина М.В. Модель патриотического воспитания молодежи в условиях современной школы. // Мир науки, культуры, образования. – №7–2. – 2009. – С. 276–278.
6. Чернилевский Д. и др. Духовное воспитание в современной образовательной системе // Высшее образование в России. – № 3. – 2008. – С. 51–53.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Семенова Оксана Павловна.

г. Прокопьевск, Кемеровская область, Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга», социальный педагог, milana120706@mail.ru.

Аннотация. В статье раскрывается основная цель работы социального педагога Реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга». Описываются этапы, направления и формы работы, которые выполняет социальный педагог в ходе реабилитационного процесса ребенка – инвалида и его семьи.

Ключевые слова: семья, воспитывающая ребенка-инвалида, адаптация и социализация семьи, цель работы социального педагога, этапы работы с семьей ребенка-инвалида, формы работы.

PECULIARITIES OF A SOCIAL TEACHER WORK WITH PARENTS OF THE REHABILITATION CENTER FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

Semenova Oksana Pavlovna.

Prokopyevsk Kemerovo region, Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities "Rainbow", social teacher, milana120706@mail.ru.

Abstract. The article reveals the main purpose of the social teacher's work of the Rehabilitation center for children and adolescents with disabilities "Rainbow". The author describes stages, directions and forms of work performed by a social teacher during the rehabilitation process of a disabled child and his family.

Key words: family, raising a child with a disability, adaptation and socialization of the family, the purpose of the work of the social teacher, the stages of work with the family of a disabled child, form of work.

Работа с родителями (семьей) – важное направление работы социального педагога. Семья является средой, в которой формируется личность и закладывается ресурс его социальной адаптации. Семья с ребёнком-инвалидом – это семья с особым статусом. Особенности и проблемы такой семьи, определяются не только личностными особенностями всех её членов, но и характером взаимоотношений между ними. Кроме того, большая часть времени уходит на решение проблем ребенка, что делает семью закрытой для внешнего мира, создает дефицит общения [1, с.125].

В связи с этим деятельность социального педагога, осуществляющего реабилитационные мероприятия с детьми, направлена не только на ребенка, но и на членов семьи, в которой он воспитывается.

Основные направления работы социального педагога с родителями воспитанников:

- консультативная помощь;
- обучение родителей методам взаимодействия с ребенком при формировании навыков самообслуживания, социально-бытовых и коммуникативных навыков в домашних условиях;
- привлечение родителей к участию в занятиях и совместных мероприятиях в условиях реабилитационного центра;
- адаптирование семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, формирование активной жизненной позиции у ребенка и близких родственников.

Главная цель работы социального педагога в реабилитационном центре – помочь семье справиться с трудной задачей воспитания ребенка, способствовать ее оптимальному существованию, воздействовать на семью с тем, чтобы мобилизовать ее возможности для решения задач реабилитационного процесса [5, с.167]. Иными словами – социализация семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, оказание помощи в установлении полноценных социальных контактов, обеспечение доступа к культурным ценностям, а иногда – к элементарному образованию.

Работа с ребенком-инвалидом в реабилитационном центре строится по следующим основным этапам:

- подготовительный – сбор информации: знакомство с ребенком, его социальным окружением, условиями проживания, обследование и социальная диагностика физического и психического состояния;
- организационный – анализ информации, выявление возможностей, дифференциация проблем и нужд, разработка программы индивидуальной работы;
- практический – реализация индивидуальной программы, непосредственно реабилитационная деятельность.

Во время домашнего визитирования происходит знакомство с развивающей средой ребенка, оказание консультативной помощи родителям, и если существует потребность, психологической поддержки. Важно увидеть ребенка в естественных для него условиях проживания, узнать его возможности и сильные стороны, что помогает разработать наиболее эффективные способы помощи семье.

Основными темами консультирования являются вопросы воспитания и развития ребенка-инвалида, а также внутрисемейные отношения.

Все перечисленные формы работы, позволяют семьям, воспитывающим ребенка-инвалида, преодолеть социальную изоляцию, повысить педагогическую компетентность родителей в вопросах воспитания и помогают самому ребенку стать более самостоятельным и независимым [2, с.143].

Итак, определяя концепцию взаимодействия социального педагога с семьями, воспитывающими ребенка-инвалида, можно отметить, что оно становится более эффективным, если родители включены в совместную с ребенком программную деятельность.

Таким образом, необходимо учитывать, что реабилитация – это не просто оптимизация лечения, а комплекс мероприятий, направленных не только на самого ребёнка, но и на его окружение, в первую очередь на его семью.

Здоровье и благополучие детей главная забота семьи, государства и общества. Работа с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями, является одним из приоритетных направлений социальной работы.

Следует отметить, что только совместное сотрудничество социального педагога и родителей в работе с детьми-инвалидами позволит решить проблемы развития личности ребёнка, его социальной реабилитации и адаптации в будущем [4, с.86].

Библиографический список:

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Л.И. Акатов. - М.: ВЛАДОС, 2003. – 368с.
2. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании [Текст]: Учеб/ пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Л.И. Аксенова. - М.: Академия, 2001. – 192 с.
3. Дементьева Н.Ф. Социальная работа с семьей инвалида [Текст]: Учебное пособие / Н.Ф. Дементьева, Э. В. Багаева - 2-е изд. - М.: Феникс , 2006. – 210 с.
4. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с детьми группы риска [Текст]: Краткий курс лекций / Н.Ф. Дивицына. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 351 с.
5. Дивицына Н.Ф. Социальная работа с неблагополучными детьми и подростками [Текст]: Конспект лекций/ Н.Ф. Дивицына. - Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 285 с.

ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Сигодина Наталья Александровна.

г. Новосибирск, МБОУ СОШ № 160, учитель-логопед, sig-nata@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития связной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. С каждым годом отмечается тенденция ухудшения состояния связной речи у детей. Пересказ доступен только с помощью наводящих вопросов, а составление рассказа по серии картинок чаще сводится к перечислению отдельных предметов или действий. Для большинства детей сложно проследить сюжетную линию и установить причинно-следственные связи. Особую трудность представляет творческое рассказывание. В данной статье описываются отдельные приемы развития связной речи, которые увлекают детей в мир рассказывания и облегчают им этот нелегкий процесс.

Ключевые слова: связная речь, приемы работы, младшие школьники, общее недоразвитие речи, картинки, рассказывание.

THE DEVELOPMENT METHODS OF COHERENT SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Segodina Natalia Aleksandrovna.

Novosibirsk, MBPEE school № 160, teacher-speech therapist, sig-nata@yandex.ru.

Abstract. The article deals with the actual problem development of coherent speech of primary school aged children with general speech underdevelopment. Every year there is a tendency of deterioration in children's coherent speech state. Retelling is available only with the help of suggestive questions, and the preparation of pictures series story is more often reduced to a list of individual items or actions. For most children, it is difficult to trace the storyline and establish cause-and-effect relationships. The particular difficulty is a story-telling creation. This article describes some of the development methods of coherent speech that carry children into the world of storytelling and facilitate this difficult process.

Key words: coherent speech, methods of work, younger students, General underdevelopment of speech, pictures, telling.

«Речь является важнейшим средством овладения знаниями, необходимой предпосылкой обучения и развития ребенка», – писал В. И. Селиверстов [4, с. 11]. По мнению автора, по мере развития ребенка увеличивается его потребность в общении, что в свою очередь, стимулирует накопление и развитие у него речевых

умений и навыков (нарастает их количественный состав, усложняется структура, совершенствуется качество) [4].

У детей без речевой патологии развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения и к моменту поступления в школу связная речь у этих детей развита достаточно хорошо. Чего нельзя сказать о детях с общим недоразвитием речи [3].

Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений – это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях [2, с. 5].

В работах Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной [6] отмечаются те лексические особенности при общем недоразвитии речи, которые тормозят развитие связной речи – это отставание у этой группы детей словарного запаса от возрастной нормы. Авторами также отмечаются ограниченные возможности использования детьми не только предметного словаря, но и словаря действий, признаков. Нередко дети заменяют слова другими, близкими по смыслу. Навыками словообразования они практически не владеют. Эта категория детей пользуется предложениями простой конструкции, состоящими из двух-трех, реже четырех слов.

Т. А. Ткаченко пишет, что преобладающим типом лексических ошибок становится неправильное употребление слов в речевом контексте. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета, название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам. Нередко, правильно показывая на картинках заданные действия, в самостоятельной речи дети смешивают – их. Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной [5, с. 9].

В. П. Глухов утверждает, что опыт практической деятельности доказал, что у учащихся с ОНР навык построения предложений разных синтаксических конструкций не сформирован, либо находится в стадии формирования; 90% учащихся логопатов с ОНР не умеют описывать предмет, часто даже с опорой на схему; не могут правильно установить последовательность сюжетных картинок, увидеть причинно-следственные закономерности сюжета. Бедность словарного запаса, несформированность грамматического строя, отсутствие умения связно и последовательно излагать свои мысли приводит к тому, что часть детей данной группы просто заменяют рассказ по сюжетной картинке простым перечислением предметов. При этом надо отметить, что сформированность связной речи играет огромную роль в общем развитии ребёнка и является важным показателем готовности детей к школьному обучению. А наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью [1, с. 2].

Этим обусловлена актуальность проблемы коррекции недостатков развития навыков связной монологической и диалогической речи у детей с ОНР. Приходится выделять эту часть коррекционной работы в отдельный блок.

Достаточно широко в психолого-педагогической и логопедической литературе описываются методы и приемы по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи, это:

- пересказ рассказа по демонстрируемому действию;
- составление рассказа по демонстрируемому действию;
- составление рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа с использованием сюжетных картинок;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- пересказ рассказа с использованием одной сюжетной картинке;
- составление рассказа по одной сюжетной картинке.

Столкнувшись с данной проблемой на практике, возник вопрос, как можно заинтересовать ребенка, побудить его к связному высказыванию. Дети не всегда с желанием составляют полные, распространенные предложения по тем картинкам, которые и так все видят. Резко сокращается число предложений в рассказе, а предложения носят характер перечисления.

Готовые сюжетные картинки были разбиты на отдельные элементы. Так была создана, так называемая «мобильная картинка» – наглядное пособие по развитию связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

Работа с наглядным пособием «Мобильные картинки» способствует: накоплению словарного запаса; обучению правильному построению предложения и его интонационному оформлению; обучению самостоятельному рассказыванию.

Необходимо отметить повышенный интерес детей к работе с мобильными картинками, у них появляется желание к самостоятельному моделированию сюжета. Каждый ребенок стремится рассказать свою версию рассказа с элементами творчества.

Стоит заметить, что формирование навыков творческого рассказывания у детей, имеющих общее недоразвитие речи, представляет особую трудность. Они испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации, в подборе слов. Однако навык творческого рассказывания для младших школьников крайне важен. На нем строятся ответы у доски, рассуждения, доказательства, написание сочинений, изложений и прочее. Совершенствование в процессе составления творческих рассказов детского воображения позитивно отражается на познавательной деятельности и личностных качествах ребенка [6, с. 5].

Наличие мобильных элементов облегчает эту задачу. Имея определенный набор образов, ребенок, может сам разместить элементы картинки, что поможет уже спланировать ход сюжета. Важно, чтобы коррекционная работа по формированию навыков самостоятельного рассказывания строилась с учетом тематического принципа.

Подборка таких мобильных элементов может группироваться: на один изучаемый звук; по грамматическим темам (предлоги); по лексическим темам (игрушки, одежда, животные, посуда и другие); по тематическим темам (зимние забавы, весна, лето и другие).

Возможны самые разные виды заданий с «мобильными» картинками.

Упражнение 1: «Художник» – развитие ориентировки в пространстве.

Дети по инструкции размещают элементы картины на плоскости: «Поставь шкаф в правый угол, слева от окна поставь чашку и т. д. Создают свою картинку и составляют по ней рассказ, манипулируя предметами. Все элементы картины могут содержать один звук, например «ш» (шкаф, кошка, мышка, окошко, чашка и т.д.) или два звука на дифференциацию (с-ш, р-л и т. д.).

Упражнение 2: «А что будет, если ...» – развитие логического мышления.

Упражнение проводится в два варианта. Вариант 1: меняется один из элементов картины и предлагается додумать сюжет. Вариант 2: ребенку предлагается додумать продолжение сюжета.

Упражнение 3: «Фотограф» – развитие зрительной памяти на основе воспроизведения элементов наглядного содержания картины.

Проводится в двух вариантах. Вариант 1: дети составляют рассказ по мобильной картине, затем закрывают глаза (или на следующий урок) припоминают, что изменилось и как тогда изменится ход событий в рассказе. Вариант 2: предложить запомнить картинку, а затем, с помощью «мобильных элементов», попросить воссоздать ее по памяти, сопровождая словесным комментарием.

Упражнение 4: «Снежный ком» – развитие слуховой памяти, творческого воображения и сочинения.

Составляя рассказ, ребенок повторяет предыдущие предложения, добавляет свой элемент и свое предложение. При этом важно сохранить логическую нить сюжета.

Упражнение 5: «Визуализация рассказа» – развитие самостоятельного анализа действия сюжета, развернутого рассказывания, лучшего запоминания содержания.

Учитель читает рассказ по предложениям, а ученик выставляет элементы картины. Затем ребенок сам рассказывает по картинному ряду.

Использование моделирования в рассказывании, положительно влияет на речь детей, что говорит о перспективности данного вида работы. Система упражнений дает возможность школьникам удовлетворить коммуникативную потребность, проявить творческую активность и самостоятельность.

По мнению В. П. Глухова работа по развитию связной речи на занятиях должна предусматривать:

– усвоение нормативных основ построения фраз различных синтаксических структур; упражнения в правильном употреблении фраз на языковом материале литературных произведений с последующим применением полученных навыков при самостоятельном составлении пересказа;

– развитие внимания к «синтаксису языка», умения замечать ошибки в построении фраз в рассказах других детей и ошибки в собственных высказываниях [1, с. 5].

Таким образом, использование упражнений с «мобильными картинками» способствует появлению в связной речи детей логики и последовательности изложения, учит придумывать начало, середину, конец текста

Как показывает практика, речь детей с общим недоразвитием речи становится последовательной, лексически и интонационно выразительной. Опора на мобильные картинки снижает у младших школьников напряжение и повышает мотивацию к процессу связного говорения. В обучении рассказыванию детей с ОНР главное – получить от ребенка связное высказывание, монолог, а не скудное глагольное перечисление.

Библиографический список:

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Развитие связной речи. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной к школе группе для детей с ОНР. – М.: ГНОМ и Д, 2002. – 382 с.
3. Одиноква Н. А., Данекина Е. А. Развитие диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции; под ред. Г. С. Чесноковой. – Новосибирск: НГПУ, 2014. – С. 148-150.
4. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. – М.: Владос, 1994. – 344 с.
5. Ткаченко Т. А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам: пособие для логопеда. – М.: Владос, 2006. – 48 с.
6. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. – М.: Альфа, 1993. – 103 с.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

Сидорина Татьяна Владимировна.

г. Новосибирск, Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, sidorinata@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются основы представлений о синергетическом подходе. Через ракурс понимания синергетического подхода моделируется эффект системы профессиональной подготовки курсантов военного вуза. Представлены несколько рисунков, демонстрирующих появление синергетического эффекта образовательного кластера военного вуза.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, синергетический эффект обучения.

A SYNERGISTIC EFFECT OF CADETS' PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM

Sidorina Tatyana Vladimirovna.

Novosibirsk military Institute army General I. K. Yakovlev of the national guard of the Russian Federation, Novosibirsk, sidorinata@mail.ru.

Abstract. The article discusses the ideas basics about the synergetic approach. Through the perspective of understanding the synergetic approach, the effect of the cadets' professional training system of military higher education institutions is modeled. Several drawings showing the appearance of the synergetic effect of the military University educational cluster are presented.

Key words: professional training, synergetic effect of training.

Синергетический подход рассматривается как метод научного понимания, в основу которого положен системный анализ саморазвивающихся эволюционирующих систем. С позиций теорий экономического роста баланс развития системы определяет принцип синергизма, понятие, введенное Г. Хакеном. При этом синергизм, по мнению А.В. Лескова, рассматривается как универсальная связь, как термин, означающий согласованное действие [4].

Объект данной работы – синергетика как междисциплинарное направление наук.

Предмет исследования – синергетический эффект профессиональной подготовки курсантов.

Цель данной работы – рассмотреть основы появления синергетического эффекта профессиональной подготовки курсантов в военном вузе.

По мнению исследователей «социум представляет собой нелинейную систему и его развитие предполагает два этапа: эволюционный и бифуркационный» [1, с. 14; 4, с. 8].

На эволюционной стадии социум обладает системными качествами и может быть описан в виде конкретных детерминаций: причинно-следственные, функциональные, целевые, корреляционные связи и т.д. С нарастанием энтропии (возрастание необратимых процессов) происходит переход к бифуркационной фазе [1, с. 14; 4, с. 8].

На стадии бифуркации возникает карта возможностей – набор путей возможного развития. Выбор зависит от флуктуации (случайности), что можно представить, как вариант, на рисунке 1.

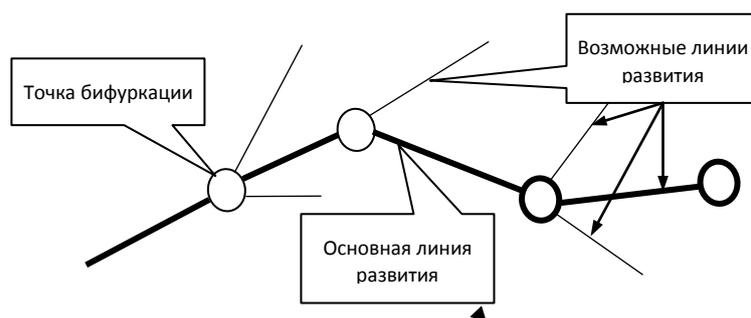


Рис. 1. Вариативность линий развития системы

На новое качество систему выводит конкретная историческая личность. Однако, «центральной проблемой синергетики является взаимоотношение порядка и хаоса, закономерности формирования упорядоченных макроскопических пространственно-временных структур из неорганизованного, хаотического движения элементов на микроуровне», а также возникновение порядка из хаоса и, наоборот, сценарии перехода к хаосу» [1, с. 78].

Мы рассматриваем синергетический подход как метод научного понимания, в основе которого находится системный анализ саморазвивающихся эволюционирующих систем, имеющих периоды расцвета и упадка. Такое понимание позволяет раскрыть взаимосвязи процесса и смоделировать комплекс условий, усиливающих синергетическую зависимость [7, с. 41].

Случайные отклонения параметров развития систем от их среднего значения (флуктуации) периодически приводят их к новому хаосу, приближающего этап развития. Поэтому, в этих системах выделяем «процессы самоорганизации (аттракторы)» и «точки бифуркации (критическое состояние системы и смена установившегося режима работы)», понятие которых ввел А. Пуанкаре. Мы поддерживаем О.Г. Кураленко в ее точке зрения о том, что с экономической точки зрения флуктуации быстро рассасываются, а в синергетике они, суммируясь, вырастают до таких масштабов, что могут служить началом образования новой структуры [3, с. 127].

В самой точке бифуркации, как поле ветвящихся возможных путей эволюции, по мнению В.И. Подлесных, определяется выбор аттрактора (блока системы), как возможной траектории нового пути развития системы [5, с. 128]. Под совокупностью аттракторов понимаем кластер, понятие, введенное

М. Портером, для представлений об объединении однородных элементов системы.

Инновационно-образовательный кластер учебного заведения представляет собой сетевое интеграционное региональное формирование, включающее взаимосвязанные образовательные организации разного уровня, объединенные направленностью и преемственностью образовательных программ подготовки кадров, партнерскими отношениями с организациями практики, научными организациями, органами исполнительной власти. Цель его создания - повышение конкурентоспособности участников кластера, выход на инновационную траекторию развития. Образовательный кластер, таким образом, представляет собой «взаимовыгодно сотрудничающие системы: образование и науку, власть и практику» [2, с. 61; 6, с. 207].

Среди аттракторов, представленных на рисунке 2, выделяем 1. Учебно-образовательный блок. 2. Научно-исследовательский блок. 3. Инновационно-производственный блок. 4. Властно-исполнительский блок.

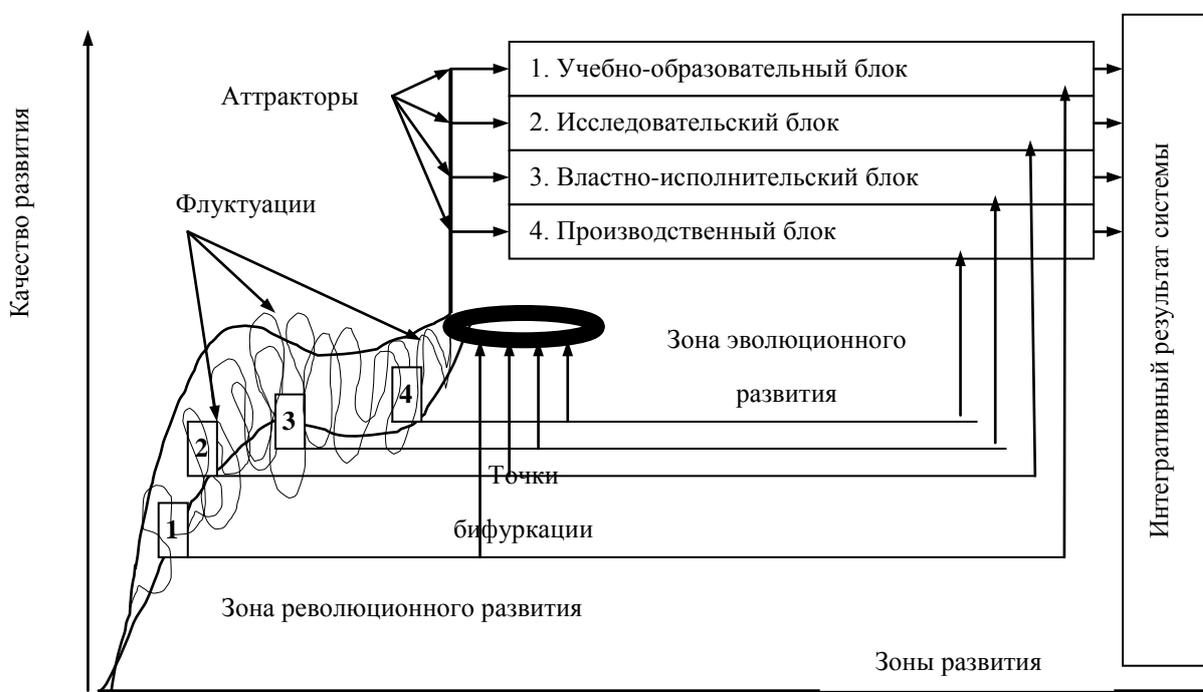


Рис. 2. Направления эволюционного развития системы [6; 7; 8]

Системно-интегративный результат такого синергетического взаимодействия служит для поднятия престижа военной профессии; привлечения молодежи в военные институты; подготовки высококвалифицированных военных кадров [2, с. 63].

С точки зрения педагогов-исследователей, модель процессов обучения, самообучения и забывания с позиций синергетического эффекта, «позволяет адекватно оценивать его, прогнозировать тенденции развития, а также эффективно управлять этим развитием» (рис. 3) [1, с. 98]. Это подтверждается на практике образовательной работы в военном вузе.

Различные сочетания факторов и интенсивности, инновационности их использования дают возможность формирования и проявления синергетических

эффектов, определяющих потенциальные возможности выбора различных аттракторов, включающих различные стратегии и альтернативы развития, а синергетический эффект от взаимодействия факторов производства формирует потенциал качественного инновационного развития системы, а сами факторы, их структура и динамика определяют возможности количественного роста.

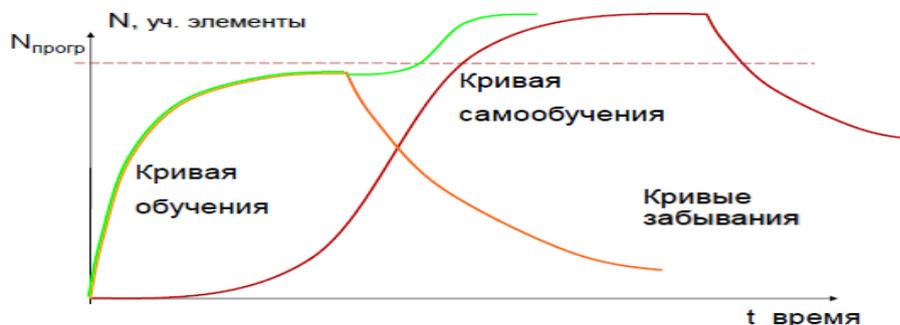


Рис. 3. Процессы обучения, самообучения и забывания в работе с курсантами

Таким образом, рассматриваемый нами синергетический эффект профессиональной подготовки курсантов предполагает, что сбалансированный рост образовательного процесса зависит от баланса факторов-блоков: учебно-образовательного, научно-исследовательского, инновационно-производственного и властно-исполнительского [8, с. 113].

Библиографический список:

1. Гелих О.Я., Князева Е.Н. Управление и синергетика: учебное пособие / 3-е изд. – СПб.: Книжный Дом, 2012. – 107 с.
2. Зотов А.А., Сидорина Т.В., Юров А.А. Образовательная среда как условие развития курсантов // Глобализация науки: Проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2017. – С. 61–64.
3. Кураленко О.Г. Методологические вопросы инновационного развития экономических систем // Молодой ученый, 2011. – Том 1. – № 10. – С. 127-128.
4. Лесков А.В. Синергизм: философская парадигма XXI века. – М.: Экономика, 2006. – С. 8.
5. Подлесных В.И. Теория организации: учебник для вузов. – СПб.: Издательский дом «Бизнес-пресса», 2003. – С. 127–134.
6. Сидорина Т.В., Зотов А.А., Тарасов Д.Ю. Подготовка курсантов Росгвардии к профессионально-воспитательной деятельности // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2017. – Т. 8. – № 2–2. – С. 205-208.
7. Сидорина Т.В., Шеховцова Л.В., Чернобровина А.Б. Синергетический эффект концепции инновационного развития // Наука и образование сегодня, 2016. – № 9 (10). – С. 41- 43.
8. Sidorina T.V., Shekhovtsova L.V. Synergetic effect the concept of innovative development // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 11th International symposium (October 7, 2016). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2016. P. 112–118.

МАРКЕТИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сорокина Елена Львовна.

г. Новосибирск, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения», кафедра «Физическое воспитание и спорт», доцент, so117@yandex.ru.

Елинская Янина Алексеевна.

г. Новосибирск, АНО ДПО «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», директор, sispp_nsk@mail.ru.

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы использования маркетинга, как системы, направленной на разработку стратегий продаж с целью получения прибыли на рынке образовательных услуг дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: маркетинг, образовательные услуги, дополнительное профессиональное образование.

MARKETING OF EDUCATIONAL SERVICES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Sorokina Elena Lvovna.

FSBEE HE "Siberian State Transport University", Novosibirsk, Department "Physical Education and Sport", Associate Professor, so117@yandex.ru.

Yelinskaya Yanina Alexeevna.

"Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work", Novosibirsk, Director, sispp_nsk@mail.ru.

Abstract. The article deals with the use of marketing laws as a system aimed at developing sales strategies for profit in the market of for additional professional educational services.

Key words: marketing, educational services, additional vocational education.

Сегодня, в силу значительной конкуренции на рынке образовательных услуг дополнительного профессионального образования назрел вопрос использования маркетинга, как системы направленной на разработку стратегий продаж с целью получения высокой прибыли. Учитывая значительную конкуренцию в данном сегменте, роль маркетинговых исследований сложно переоценить, а стереотипность подходов здесь не допустима.

Известная концепция маркетинга А. Панкрухина, позиционирует маркетинг в сфере образования как философию взаимоотношений и взаимодействий потребителей, посредников и производителей образовательных услуг, ведущих к наиболее эффективному удовлетворению потребностей: личности – в

удовлетворении образовательных запросов; организаций-заказчиков – в повышении компетентности кадрового потенциала; общества в целом – в расширенном воспроизводстве интеллектуального потенциала; образовательного учреждения – в получении прибыли [2].

Таким образом, маркетинг образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования направлен на изучение и формирование продуктов деятельности системы образования в целях удовлетворения потребностей рынка труда в квалифицированных специалистах. В связи с этим, необходим сопряженный анализ взаимовлияния рынка труда, потребностей в образовательных услугах и рынка образовательных услуг с использованием методов статистики, социологии, математики для формирования прогнозов спроса.

Основными тенденциями современного маркетинга образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования можно признать: переориентацию целей с абстрактных «потребностей общества» на приоритетное удовлетворение потребностей конкретного человека; формирование цен на образовательные услуги под воздействием высокой активности конкурентов и динамики платежеспособного спроса.

Специфичность маркетинга в сфере образовательных услуг определяется их опосредованной материальной ценностью, отсроченным эффектом получения «прибыли», неотделимостью от носителя знаний.

Рассматривая сущность маркетинга в дополнительном профессиональном образовании необходимо определить взаимодействие субъектов маркетинговых отношений, к которым относят: слушателей, образовательные учреждения; предприятия и организации; службы занятости, биржи труда, органы лицензирования и аккредитации и др.

Слушатели, как субъекты маркетинговых услуг, нацелены на потребление образовательных услуг не только для получения непосредственной финансовой выгоды (продвижение по карьерной лестнице, повышение заработной платы), но, в первую очередь, для прямого удовлетворения персональных познавательных потребностей, что требует индивидуального подхода к формированию образовательных продуктов и к формам обучения (вебинары, очные, дистанционные).

В отношении предприятий, как потребителей образовательных услуг, формирующих более или менее организованный спрос, можно отметить, что они, напротив, в целях экономии финансовых средств на обучение, стремятся к использованию универсальных обучающих программ, поэтому в данном противоречии очевидна необходимость поиска компромисса. На наш взгляд, таким компромиссом может стать совокупное использование общетеоретических и вариативных (узконаправленных) практико-ориентированных образовательных модулей.

В современной ситуации приоритетность функций образовательных учреждений дополнительного профессионального образования смещается в сторону продвижения образовательных и сопутствующих им услуг, таким образом, они становятся наиболее активными субъектами маркетинга. Ресурсом

продвижения образовательных услуг может стать взаимодействие со службами занятости и биржами труда, которые способны обеспечить информирование, консультирование, организацию сбыта услуг, обеспечивая связь государства и частных образовательных учреждений в сфере дополнительного профессионального образования.

Роль государства и его органов управления в маркетинге образовательных услуг, состоит в обеспечении, с одной стороны, правовой защиты субъектов маркетинга (прежде всего потребителей) от монополизма и недобросовестности, с другой, – продвижении образовательных услуг, экспертной оценке качества, поддержке общественного мнения («public relations») и позитивного имиджа, как среди населения, так и в кругах работодателей [1].

Роль государства и его органов управления в отношении рынка образовательных услуг также определена позициями направленности на формирование: единства образовательного пространства, условий общедоступности и адаптивности образования, его светского характера, свободы и плюрализма, демократизма управления и автономности образовательных учреждений. Применение налоговых льгот и иных форм регулирования рынка образовательных услуг, лицензирование и аттестация образовательных учреждений, всё это обеспечивает государство и его органы управления, как субъект маркетинговых отношений.

Объектами маркетинга в дополнительном профессиональном образовании являются: материально-техническое оснащение, кадровый состав, научный потенциал, педагогические идеи, широкий комплекс сопутствующих услуг.

Образовательные услуги должны иметь высокую стоимость (так же, как научные и другие интеллектуальные услуги), так как наращивают потенциал личности. При расчёте стоимости образовательных услуг в сфере дополнительного профессионального образования учитываются факторы: длительность оказания услуги; специфичность содержания; эксклюзивность; влияние на результативность профессиональной деятельности; качество сопровождения и др.

В целом, маркетинг в сфере дополнительного профессионального образования есть стратегия и тактика отношений и взаимодействий потребителей (пользователей), посредников и производителей образовательных и сопутствующих услуг, в условиях рынка, свободного выбора приоритетов и действий с обеих сторон, обмена ценностями, являющимися отражением изменений потребностей производства и личных запросов (пользователей).

Среди основных актуальных принципов маркетинговой политики учреждения дополнительного профессионального образования можно выделить следующие:

1. Стержневым компонентом ценовой политики выступают три фактора: ориентация цены на спрос, конкурентов и цену потребления.
2. Ассортимент образовательных услуг должен интенсивно обновляться с учетом запроса работодателей, это требует мобильности и гибкости процессов и технологий оказания образовательных услуг (принцип широты и обновления ассортимента).

3. Приоритет образовательных услуг, которые пользуются и будут пользоваться спросом на рынке (основополагающий принцип ориентации на перспективный спрос).

4. Активная коммуникационная деятельность, направленная на конкретные целевые группы потребителей, на возможных посредников, децентрализация целевого продвижения.

5. Стратегические решения по продвижению образовательных услуг готовятся и принимаются людьми, компетентными в конъюнктуре образовательных услуг, в вопросах рыночной экономики, подбор руководящих кадров, ориентированных на маркетинг.

6. Осуществление в организационной структуре учреждения политики направленного маркетинга лицами, несущими ответственность за рыночные успехи и имидж учреждения, наделёнными полномочиями обеспечивать и контролировать реализацию маркетинговой политики.

7. Наличие научно-педагогических исследований и прогнозов в сфере конъюнктуры рынка образовательных услуг.

8. Результатами оказания образовательных услуг выступают не столько диплом или сертификат, сколько знания определенного профиля (их широта и глубина), инструменты познания; возможности для взаимодействия с определенным кругом профессионалов и др.

Процесс формирования стратегии маркетинга образовательных учреждений дополнительного профессионального образования включает:

1. Выбор перспективных сегментов рынка.

2. Определение финансовых (общий объём прибыли), рыночных целей (выполнение плана-задания по объему оказанных услуг образовательного учреждения, целей производства (оказания) услуг, кадрового развития и др.).

3. Расчленение рыночной цели, на частные цели по типам услуг, категориям обучающихся, каналам получения заказов, местам и времени (срокам) реализации образовательных услуг (все цели количественно измеряемы).

4. Формулирование целей обновления ассортимента, ценообразования, коммуникаций, развития персонала и др.

5. Базовые решения по использованию инструментов формирования и адаптации (обновления) ассортимента услуг, ценообразования, коммуникаций, распределения (сбыта, продаж) и персонала.

В качестве основного инструмента оценки, отбора и оптимизации вариантов стратегии маркетинга образовательных услуг могут быть использованы процедуры экспертной оценки с построением матрицы, задающей пространство проблем и варианты (альтернативы) маркетинговых решений, а также механизм их сочленения и экспертной оценки, полученных стратегических «цепочек», которые соотносят два параметра: результативность и требуемые затраты.

Результативность стратегии определяется степенью достижения намеченных целей, а затраты – величиной усилий, потребных для осуществления стратегии, при учёте ограниченности ресурсов и сопротивления рынка.

На наш взгляд, для обеспечения развития системы маркетинга образовательных услуг в системе дополнительного профессионального

образования необходимы: качественное научно-методическое и нормативное обеспечение; формирование службы маркетинга, обеспечивающей эффективные возможности сбора, обработки и использования маркетинговой информации; выраженная открытость для информационного обмена с потребителями; приоритеты сотрудничества.

Библиографический список:

1. Майстер В. А., Катасонов С. В., Майстер В. В. Маркетинг образовательных услуг в системе дополнительного профессионального образования // НиКа. 2009. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/marketing-obrazovatelnyh-uslug-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.06.2018).
2. Панкрухин А.П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании. Учебное пособие / А.П. Панкрухин. – М.: Интерпракс, 1995. – 240 с.

**ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВ ТЕЛЕСНОСТИ, С УЧЁТОМ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ, В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ**

Сорокина Елена Львовна.

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет путей сообщения»,
г. Новосибирск, кафедра «Физическое воспитание и спорт», доцент,
so117@yandex.ru.

Иванов Игорь Васильевич.

ФГБОУ ВО «Национальный государственный университет физической
культуры, спорта и здоровья имени Петра Францевича Лесгафта, Санкт-
Петербург», Санкт-Петербург, кафедра теории методики физической культуры,
доцент, igvasiv@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассмотрены критерии педагогического контроля образовательных результатов по предмету «Физическая культура» на всех уровнях образования, обеспечивающие объективность оценки качеств телесности, с учётом индивидуальных особенностей в рамках реализации образовательных программ физкультурно-спортивной направленности.

Ключевые слова: телесность, образовательные результаты, физическая культура, индивид.

**APPROACHES TO THE ASSESSMENT OF TELECOMMUNICATIONS
QUALITY, WITH THE ACCOUNT OF INDIVIDUAL SPECIFICITIES,
WITHIN THE FRAMEWORK OF THE EDUCATIONAL PROGRAMS OF
PHYSICAL AND SPORTUAL DIRECTIONS IMPLEMENTATION**

Sorokina Elena Lvovna.

FSBEE HE "Siberian State Transport University", Novosibirsk, Department of Physical Education and Sport, associate professor, so117@yandex.ru.

Ivanov Igor Vasilievich.

FSBEE HE "Petr Franzevich Lesgaft National University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg", St. Petersburg, Theory of Physical Culture Techniques Department, Associate Professor, igvasiv@yandex.ru.

Abstract. The article examines the pedagogical control criteria of educational results on the "Physical Culture" subject at all levels of education, ensuring the objectivity of evaluating the qualities of corporeality, taking into account individual characteristics within the framework of physical culture and sports educational programs.

Key words: corporeality, educational results, physical culture, individual.

В основу системы педагогического контроля образовательных результатов по предмету «Физическая культура» на всех уровнях образования, заложена оценка уровня развития физических (двигательных) способностей, при этом, как правило, она не ориентирована на учёт индивидуальных особенностей, так как чаще всего индивидуальный результат сравнивается с показателями стандартизированных нормативов.

Энциклопедия эпистемологии и философии науки определяет понятие индивид (от лат. *individuum* – неделимое; особь) [4], как единичный биологический организм, подчёркивая неповторимость и уникальность его свойств.

Учитывая, что уровень двигательных возможностей человека определяется анатомио-физиологическими задатками: анатомио-морфологическими (врождённые особенности мозга и нервной системы); физиологическими (особенности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, показатели максимального потребления кислорода и др.); биологическими (эндокринная регуляция, особенности обмена веществ, особенности энергетики мышечного сокращения); телесными (длина тела конечностей, масса тела, масса мышечной и жировой тканей и др.); хромосомными (особенности генотипа), становится очевидной необходимость поиска способов индивидуализации образовательной работы, новых подходов к оценке образовательных результатов, согласно особенностям индивидуального соматического развития.

Авторами отмечено, что у студентов, имеющих различные типы телосложения и темперамента, выявлены различия в морфофункциональном развитии и двигательной подготовленности, отчетливо выражена спецификация структуры их физической подготовленности. Также доказано, что студенты различных конституциональных типов дифференцируются по уровням двигательных возможностей. В большинстве случаев представители мышечного типа телосложения имеют преимущество перед своими сверстниками, особенно в уровнях развития скоростных, силовых и скоростно-силовых способностей. Наиболее высокий уровень развития координационных способностей и выносливости выявлен у студентов мышечного и торакального типов телосложения. По большинству анализируемых показателей представители дигестивного типа телосложения заметно уступают в результативности двигательных действий [3], но оцениваются их двигательные способности (в рамках реализации образовательных программ) согласно одной нормативной сетке.

Также установлено, что студенты различных типов темперамента дифференцируются по уровням двигательных возможностей. Представители сангвинического типа имеют преимущество перед своими ровесниками в уровнях развития скоростных способностей. Высокий уровень развития скоростных, скоростно-силовых и координационных способностей, скоростной выносливости выявлен у студентов холерического типа нервной системы. Представители флегматического типа темперамента в основном уступают в результативности во многих физических упражнениях учебной программы [1].

Становится очевидным, что при оценке образовательных результатов каждой типоспецифической группы студентов это должно быть учтено. Мы считаем, что наиболее целесообразным в этом отношении является учёт прироста индивидуального уровня физической подготовленности, его положительной динамики.

В этой связи, мы предлагаем результаты освоения программных требований оценивать, не исходя из сравнения с нормами, а на основании изменений, произошедших за определённый период времени (т.е. оценивать темпы прироста физических способностей).

Необходимо также, чтобы все тесты были модифицированы, чтобы вероятность их успешного выполнения была велика, а отрицательные оценки – исключены. Для формирования мотивов участия в данной процедуре у студентов важно сближение образовательных и лично значимых задач. По вопросу частоты проведения тестирования, можно утверждать, что она во многом определяется темпами развития конкретных физических способностей, возрастно-половыми и индивидуальными особенностями, поэтому, на наш взгляд, оптимальным, для оценки образовательных результатов является проведение контрольных тестов с периодичностью и повторяемостью два раза в год.

Результаты тестирования предлагается оценивать путем расчёта темпов прироста индивидуального результата и такой подход может быть использован не только для оценки образовательных результатов студентов основной медицинской группы, но и специальных медицинских групп, при учёте специфики заболеваний и если нет противопоказаний для использования тестовых методик. Для студентов, отнесённых к специальной медицинской группе, на наш взгляд, наиболее рационально применять непрямые методы оценки функционального состояния без использования максимальных изнурительных нагрузок, а также, 12-минутный тест, предложенный К. Купером, как обобщенный показатель физических возможностей человека.

На основе полученных материалов тестирования, может быть создан банк данных каждого студента, который по мере повторных процедур должен дополняться новыми результатами, отражающими изменения физической подготовленности. На основе выявленных индивидуальных уровней развития физических способностей могут быть разработаны методические рекомендации по совершенствованию индивидуальной подготовленности и соответствующим образом организованы занятия.

Таким образом, может быть реализована одна из основных задач тестирования – коррекция выявляемых при проведении мониторинга отклонений состоянии развития кондиционных физических качеств, которая обусловлена большим числом студентов, имеющих низкий уровень развития физических качеств.

Второе направление мониторинга – информирование студентов о состоянии развития кондиционных физических качеств и возможности успешной сдачи норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО), это обеспечит формирование субъектно-ценностного уровня мотивации, на котором внутренняя мотивация уже становится личностным

свойством, а потребности в самодетерминации и компетентности приобретают статус ценностей.

Тесты комплекса ГТО подобраны таким образом, что для оценки каждого из основных двигательных качеств можно выбрать только по одному тесту и прибавить несколько контрольных заданий, определяющих уровень владения жизненно важными прикладными навыками. По своей сути комплекс ГТО есть не что иное, как непрерывная система сквозной оценки физической подготовленности граждан от 6 до 70 лет и старше, состоящая из 11 ступеней, а виды испытаний комплекса подобраны так, чтобы объективно оценить уровень развития основных физических качеств человека: силы, выносливости, быстроты, гибкости, координации, поэтому, на наш взгляд, использование данной системы для оценки образовательных результатов возможно и целесообразно.

Таким образом, внедрение тестов (испытаний) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в систему оценки образовательных результатов студентов по предмету «Физическая культура» позволит осуществлять мониторинг готовности к успешной сдаче норм комплекса и повысить включённость студентов в данное движение. Кроме этого, наличие банка результатов позволит проводить соответствующий отбор для занятий тем или иным видом спорта; осуществлять объективный контроль и коррекцию «проблемных зон» физической подготовленности; выявлять преимущества и недостатки применяемых средств, методов обучения и форм организации занятий. По-сути, одна из значимых задач предмета «Физическая культура» (следовательно, и ориентир образовательных результатов) сводится к тому, чтобы научить человека определять уровень своей физической подготовленности и планировать необходимые средства для увеличения индивидуальных темпов прироста физических качеств, а также, разрабатывать стратегию физкультурного самосовершенствования.

Несформированность телесной культуры – одно из проявлений «ущербности» культурного развития личности в целом, неадекватности этого процесса одному из важнейших оснований культуросообразности – воспроизводства целостности человека [2], поэтому, на наш взгляд, в основу оценки образовательных результатов по предмету «Физическая культура» должны быть заложены указанные выше подходы и критерии, обеспечивающие объективность оценки качеств телесности (на основе учёта индивидуальных особенностей), которые позволят формировать мотивацию к её совершенствованию.

Предложенные подходы к оценке образовательных результатов могут дополнительно решать ряд немаловажных задач, а именно: стимулировать к дальнейшему совершенствованию физической подготовленности, служить основой для разработки и обоснования индивидуальных норм физической подготовленности; выявлять преимущества и недостатки методик организации занятий; формировать навыки определения уровня индивидуальной физической подготовленности и приёмов её коррекции; обеспечивать спортивную ориентацию для занятий тем или иным видом спорта.

Библиографический список:

1. Борисова О.В., Чикалова Г.А., Дегтярёва Д.И. Особенности дифференцирования физической подготовки студентов на основе учета соотношения их соматических и психологических типов // Современные проблемы науки и образования. 2015. №1–1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-differentsirovaniya-fizicheskoy-podgotovki-studentov-na-osnove-ucheta-sootnosheniya-ih-somaticheskikh-ipsihologicheskikh> (дата обращения: 05.06.2018).
2. Иванов И.В. Сорокина Е.Л. Гармонизация телесного и духовного в контексте мировых и национальных социокультурных ценностей / ВЕСТНИК ТОГИРРО, 2016. – №2. – С. 97–98.
3. Сорокина Е.Л., Бабенко М.А. Способы индивидуализации подходов к оценке образовательных результатов по предмету «Физическая культура» в вузе // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 1 марта 2018 г. / отв. ред. Е.Л. Сорокина. – Новосибирск: Изд-во ЧУДПО СИБИРСКИЙ ИНСТИТУТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ, 2016. – С. 138–141.
4. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://epistemology_of_science.academic.ru/ (дата обращения: 05.06.2018).

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ, В СТРУКТУРЕ ФГОС ДО

Сучкова Валентина Викторовна.

г. Искитим, Новосибирская область, МБОУ детский сад комбинированного вида № 3 «Дюймовочка», учитель-логопед, valentina.suchkova@rambler.ru.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема вовлечения родителей детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), в коррекционно-развивающую среду ДОУ. Приведен опыт работы с семьями воспитанников с использованием различных форм деятельности.

Ключевые слова: коррекционно-развивающее пространство, взаимодействие с родителями, дети с ОВЗ.

ORGANIZATION OF CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL SPACE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES, THE STRUCTURE OF THE GEF TO

Suchkova Valentina Viktorovna.

Iskitim Novosibirsk region, MBPEE kindergarten combined type № 3 «Thumbelina», teacher-speech therapist, valentina.suchkova@rambler.ru.

Abstract. The article deals with the actual problem of parents' involvement of children with limited health opportunities (LHO) in the correctional and developmental ChEE environment. Experience of work with pupils' families with various forms use of activity is given.

Key words: correctional and developing space, interaction with parents, children with LHO.

В настоящее время, наблюдая за детьми дошкольного возраста и обращая внимание на их поведение, можно с уверенностью отметить, что общение у них между собой сводится к минимальному и пассивному. Выходя за пределы детского сада, собеседниками ребенка остаются гаджеты.

Следует подчеркнуть, что у детей, имеющих ограниченные возможности здоровья часто в анамнезе можно увидеть: сужение рамок познания об окружающем мире, снижение памяти и внимания, логического мышления, нарушения координации движений. В непосредственной практической работе с данной категорией детей мы встречаемся со снижением коммуникативной функции, нарушением психомоторного развития, замкнутостью, агрессивностью [2].

Согласно требованиям ФГОС ДО (пункт 3.) – характерной тенденцией современного периода в развитии отечественного образования является стремление образовательных учреждений к открытости, которая предполагает и

участие общества в жизни ДООУ. Однако, наиболее положительный результат возможен при выполнении ряда условий: установление партнерских отношений с родителями каждого ребенка, создание атмосферы общности интересов эмоциональной взаимоподдержки; осуществление информационно-просветительской работы; обучение родителей конкретным приемам домашней коррекции речи; разработка новых форм взаимодействия с родителями.

Следует подчеркнуть, что сложности родителей в воспитании детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья во многом связаны с их недостаточной психолого-педагогической компетентностью. Несмотря на большое количество существующих сегодня пособий, методических разработок по вопросам обучения и развития детей с ОВЗ, они не всегда могут решить проблемы своего ребенка в домашних условиях самостоятельно [1].

Традиционные формы решения этой задачи не всегда создают возможность активных партнерских отношений между родителями и педагогами, что в свою очередь снижает результаты коррекции, воспитания и развития дошкольников с ОВЗ. Более того, как показывает практика, при использовании традиционных форм взаимодействия (анкетирование, информационные стенды, буклеты, тематические папки), родители часто остаются в стороне и не являются активными участниками коррекционно-развивающего пространства. Можно сказать, они просто «наблюдатели».

Поэтому для оптимизации данного направления был разработан план взаимодействия с семьей, целью которого было оказание профессиональной педагогической помощи родителям детей, имеющим ограниченные возможности здоровья, поддержка семьи, максимальное вовлечение в коррекционно-развивающую среду ДООУ, преодоление трудностей и социализация их детей.

Под коррекционно-развивающим пространством мы понимаем: построение системы коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи в возрасте от 3 до 7 лет, предусматривающей комплексное взаимодействие всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников, для создания условий освоения основной образовательной программы и обеспечения равных стартовых возможностей поступления выпускников в общеобразовательные школы общего направления.

Условиями реализации «системы» являются следующие документы:

- «Положение об инклюзивном образовании».
- «Положение о создании адаптированной образовательной программы».
- «Положение о создании индивидуального образовательного маршрута».
- «Положение о создании и работе ПМПк».
- «Положение о взаимодействии с родителями воспитанников».
- «Создание материально-технической базы ДООУ».
- «Повышение квалификации педагогов через различные формы работы».

Было принято решение, включить в план мероприятия по работе с семьями детей начиная с раннего возраста. Кроме традиционных форм взаимодействия использовать нетрадиционные: видеотеки, открытые просмотры

непосредственной образовательной деятельности, КВН-практикумы, почтовый ящик, мастер-классы.

На первом родительском собрании «Встреча-знакомство», применима «Шоковая анкета», которую предлагает разработчик В. В. Сеничкина [3]. Автор рекомендует вариант анкеты с вопросом следующего содержания: «Какие причины мешают мне заниматься с собственным ребенком?». Родителям предлагаются 10 вариантов ответов:

1. Не хватает времени, я много работаю.
2. Раздражает отказ ребенка от занятий.
3. Хочется поболтать по телефону с подругой.
4. Много домашних дел, не успеваю.
5. Пусть в садике занимаются.
6. Хочется посмотреть любимый сериал.
7. Надоело выполнять одни и те же упражнения.
8. Зачем заниматься, когда и так все «срастется».
9. Я слишком устаю на работе.
10. Мне лень.

Отметив выбранные пункты, родитель переворачивает лист с анкетой и на другой стороне видит фразу: «Что я скажу своему ребенку, когда он вырастет и спросит, почему ему в школе ставят двойки по русскому языку?». Данная анкета была переведена в электронный вариант для группового проведения анкетирования.

Наиболее удачным и эффективным приемом оказались мастер-классы с вовлечением детей и их родителей. Ребята помогали своим родителям выполнять задания. А участие «гиперактивных» детей в качестве консультантов на мастер-классе способствовало повышению их самооценки и ответственности не только со стороны ребенка, но и родителя.

Открытые просмотры непосредственной образовательной деятельности обязательно сопровождалось обсуждением и кратким анализом проведенного занятия, обоснованием основных игровых моментов, успехов или причинами неудач, раздачей заранее подготовленных буклетов, памяток.

Постепенно, родители начинали приобретать навыки на практическом уровне, участвуя в занятиях в роли «специалиста».

Традиционным стало совместное с родителями мероприятие – КВН-практикум знатоков «А ну-ка девочки, давайте мальчики!». Дети и родители делятся на три команды, которые решают определенные задачи. Интересным моментом и находкой стал видео-раунд «Вопрос-ответ», когда на вопросы детей отвечают взрослые. Завершающим сюрпризным моментом является видео-пожелания и высказывания детей своим родителям, преподнесение им живых цветов.

В последние годы проектная деятельность активно вошла в жизнь дошкольных организаций. Подготовка и реализация проекта имеет большое значение для развития познавательного интереса детей.

В проектную деятельность необходимо вовлекать всех специалистов и педагогов ДОУ, подключать родителей воспитанников, делая их активными

участниками во взаимодействии по работе над проектом. Вот некоторые из реализованных проектов:

«Новая жизнь старым вещам» – продуктом проекта стал «Прищепочный театр». Долгосрочный проект. Развивающие игры и задания на основе использования сказочных сюжетов гармонично вплетаются в структуру занятия. Погружаясь в сказку, ребенок следит за сюжетом, сопереживает героям, его психические процессы, речь развиваются в процессе игры для него незаметно. Была поставлена «проблема» – узнать историю возникновения и применения прищепок. В поиске информации нам помогли родители. Интересным фактом стал рассказ детей о памятнике прищепке высотой 15 метров, который находится в Филадельфии, напротив мэрии. Данный памятник воздвиг неизвестный бизнесмен, который разбогател на производстве данного предмета. При реализации данного проекта в группе был создан мини-музей прищепок: деревянных, пластмассовых, прищепок-бабочек, прищепок-самолетиков и др. В связи с тем, что данный предмет уже не активно используется в быту, были подключены к проекту бабушки воспитанников. Постепенно, играя с детьми, возникла идея создания «Прищепочного театра». Именно он и стал завершающим этапом данного проекта. Для этого мы вновь пригласили родителей, но уже в качестве наблюдателей, на просмотр открытого логопедического занятия с применением «Прищепочного театра». Родители отметили положительные моменты при реализации данного проекта: дети стали более общительными, появился интерес к книгам, сказкам, дети с удовольствием стали выполнять рекомендации логопеда.

Разработка и проведение проекта в коррекционно-образовательный процесс «Все мы разные, но мы вместе!» обеспечил осуществление индивидуально-ориентированной и психолого-педагогической помощи детям и их семьям. Продуктом данного проекта стала выставка совместных рисунков детей и их родителей на данную тематику. Особой значимостью в этом проекте стало взаимодействие с социальными партнерами из комплексного центра социального обслуживания населения, а также слабослышащие дети из школы-интерната. Итогом реализации данного проекта был оформлен стенд совместных рисунков.

Таким образом, в ДОУ создается и совершенствуется комплексное, с непосредственным участием родителей, коррекционно-развивающее пространство, направленное на преодоление трудностей у детей с ОВЗ, дальнейшую их социализацию и интеграцию в среду здоровых сверстников.

Библиографический список:

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве / Ю. В. Мельник, Ю. Н. Мукминова, Н. А. Одинокова, Р. Х. Шаймарданов. – Новосибирск: Центр содействия развитию научных исследований, 2016. – 140 с.
2. Касенко Г. Н., Одинокова Н. А. Особенности развития общения со сверстниками дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Г. С. Чесноковой, А. Ю. Зверковой. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – С. 152-155.
3. Сеничкина В. В. Конспекты тематических занятий по формированию лексико-грамматических категорий языка и связной речи у детей с ОНР – СПб.: Детство-пресс, 2012. – 155 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПЛОВЦОВ 9-12 ЛЕТ

Тимофеева Анна Юрьевна.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет», доцент кафедры физического воспитания, bodrova-anna@mail.ru.

Тимофеев Евгений Игоревич.

г. Новосибирск, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования Детская юношеская спортивная школа № 1 «ЛИГР», педагог дополнительного образования, tima_1982_10@mail.ru.

Аннотация. В статье ставится задача рассмотреть эффект применения круговой тренировки в тренировочном процессе спортсменов, занимающихся плаванием. В результате анализа автор доказывает необходимость использования данного метода в тренировочных занятиях.

Ключевые слова: плавание, круговая тренировка, прыжок в длину с места.

PECULIARITIES OF THE CIRCULAR TRAINING METHOD APPLICATION IN THE WORK OF THE 9-12 YEARS SWIMMERS

Timofeeva Anna Yurievna.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Novosibirsk National Research University", Associate Professor of Physical Education Department, bodrova-anna@mail.ru.

Timofeev Evgeniy Igorevich.

Novosibirsk, Municipal Budgetary Institution of Additional Education Children's Youth Sports School No. 1 "LIGR", teacher of additional education, tima_1982_10@mail.ru.

Annotation. The aim of the article is to consider the effect of using circular training in the training process of swimming athletes. As a result of the analysis, the author proves the necessity of this method using in training sessions.

Key words: swimming, circular training, long jump from the place.

Тренировка – процесс систематического воздействия на организм занимающегося специально подобранных упражнений, с целью повышения физической работоспособности и достижения высоких спортивных результатов.

В тренировке пловца, как и любого другого спортсмена, условно выделяют следующие виды подготовки: физическую, техническую, тактическую, теоретическую и психологическую.

Для постоянного роста достижений в спорте необходимо непрерывное наращивание объема тренировочных нагрузок. Общая физическая подготовка является неотъемлемой составляющей этого процесса.

Для пловцов, занимающихся в учебно-тренировочных группах, в условиях ограниченности спортивных баз, все большую популярность приобретают «сухие» тренировки. Стоит отметить, что небольшая площадь залов и отсутствие необходимого инвентаря заставляют тренера внедрять новые формы занятий. Актуальным становится метод круговой тренировки разной направленности, который прост в применении и не требует больших временных затрат. Поэтому исследования, рассматривающие эффективность применения круговой тренировки в тренировочном процессе актуальны.

С целью изучения эффективности применения метода круговой тренировки нами было разработано 2 комплекса, направленных на улучшение скоростно-силовых качеств, которые были включены в тренировочные занятия пловцов в период с сентября по ноябрь 2017 года.

В экспериментальной работе принимали участие две группы спортсменов в возрасте 9–12 лет. Экспериментальная группа, в количестве 15 человек, занималась по модифицированной методике круговой тренировки, которая применялась 2 раза в неделю. Контрольная группа из 15 пловцов использовала элементы круговой тренировки 2–3 раза в месяц.

В конце декабря 2017 года нами были получены следующие результаты:

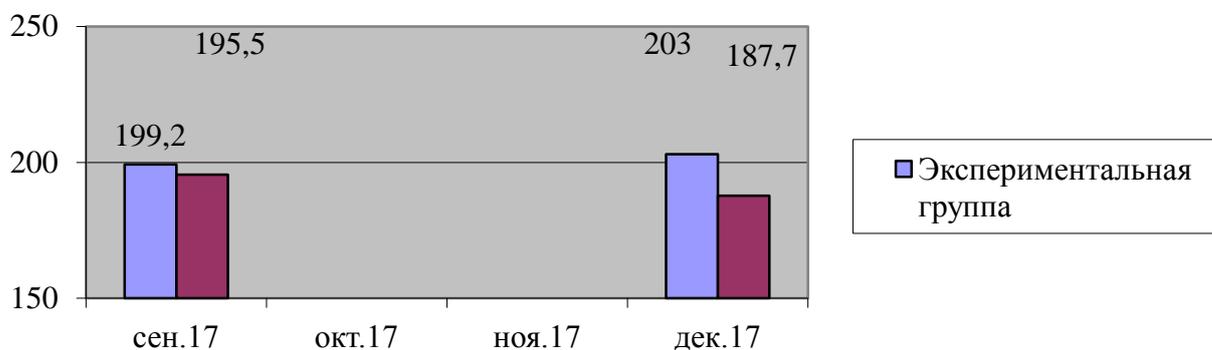


Рис .1 Среднее значение показателя прыжок в длину с места (см)

Перед началом эксперимента (сентябрь 2017), были проведены контрольные испытания, отражающие показатели взрывной силы и быстроты изучаемых нами спортсменов.

Среднее значение результатов в тесте «Прыжок в длину с места» у участников экспериментальной группы составляло 199,2 см. В декабре 2017 года этот параметр увеличился в среднем по группе на 4 см. У пловцов контрольной группы этот показатель уменьшился почти на 8 см (со 195 см в сентябре до 187,7 см в декабре).

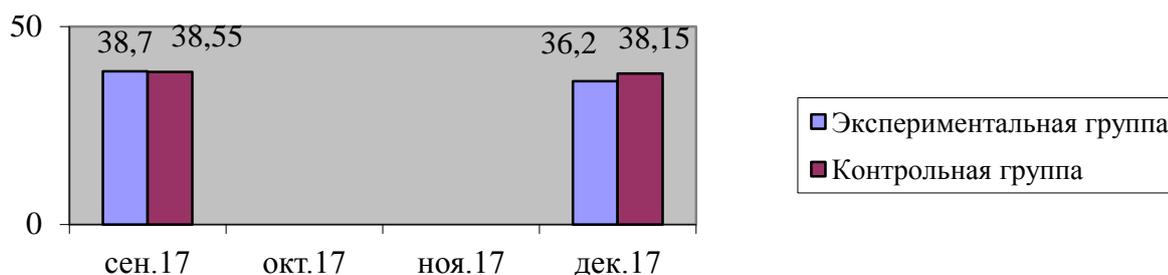


Рис. 2. Динамика среднегруппового результата контрольной и экспериментальной групп. Вольный стиль, 50 метров, (сек)

Средний (по группе) показатель результата пловцов на дистанции 50 метров вольным стилем в сентябре 2017 года в обеих группах существенных различий не имел (38,7 сек и 38,55 в экспериментальной и контрольной группе соответственно).

К декабрю 2017 изменение среднего значения данного показателя у спортсменов контрольной группы нельзя назвать достоверным, хотя и наблюдается небольшой его прирост (+0,35 сек).

У пловцов экспериментальной группы увеличение среднегруппового результата на 2,5 сек определено как значительное.

Все это позволяет сделать вывод, что включение круговой тренировки в тренировочный процесс пловцов повышает не только показатели физической подготовленности, но и способствует росту спортивных результатов в соревновательной деятельности.

Таблица 1

Комплекс круговой тренировки № 1. Необходимый инвентарь: гимнастические коврики

№	Содержание упражнения	Дозировка	Отдых (легкий бег на пульсе 100-110 уд.мин)	Пульс во время нагрузки
1	И.П. – упор лежа: выполнить сгибание-разгибание рук	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
2	И.П. – стойка врозь, руки за головой: выполнить сгибание-разгибание ног	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
3	И.П. – лежа на спине: поднятие ног до прямого угла	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
4	И.П. – лежа на животе, руки вверх: 1 – согнуться, 2 – И.П.	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
5	И.П. – упор лежа сзади, согнув ноги: сгибание – разгибание рук;	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
6	И.П. – выпад правой вперед, руки за головой: выполнить полу-присед, прыжком смена положений ног.	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин

7	И.П. – лежа на спине, ноги перпендикулярно полу, руки в стороны: опускание ног вправо-влево	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
8	И.П. – лежа на животе, руки вверх: одновременное поднимание ног с движением руками как при плавании брассом	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
9	И.П. – упор стоя на предплечьях: удержание положения	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
10	И.П. – О.С: 1-упор присев; 2- упор лежа; 3 – тоже что 1; 4 – прыжок вверх	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин

После выполнения комплекса отдых 3 мин и упражнения повторяются еще раз.

Таблица 2

Комплекс круговой тренировки № 2

Необходимый инвентарь: гимнастические коврики, резиновый амортизатор, гимнастическая скакалка.

№	Содержание упражнения	Дозировка	Отдых (легкий бег на пульсе 100-110 уд/мин.)	Пульс во время нагрузки
1	С резиной в руках, прикрепленной у шведской стенки: И.П. – стойка врозь, наклон в полуприседе: работа руками, имитируя гребок «Дельфином» - начальное движение	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
2	И.П. – стойка врозь в полуприседе: прыжок вверх, вернуться в И.П.	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
3	И.П. – лежа на животе, руки вверх: попеременно движение руками вверх-вниз с работой ногами как при плавании способом «Кроль на груди»	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
4	И.П. – упор сзади на предплечьях, ноги под углом 20*: работа ногами как при плавании кролем	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
5	С резиной в руках, прикрепленной у шведской стенки: И.П. стойка врозь, наклон в полуприседе: Работа руками, имитируя движения руками, как при движении на лыжах попеременным двушажным ходом.	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
6	И.П – О.С. – прыжки в группировку	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
7	И.П. – лежа на животе, руки за головой: 1– прогнуться, ноги врозь 2 – И.П	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин

8	И.П. – лежа на спине, руки вверх: 1 – сед согнувшись, руками коснуться стоп 2 – И.П.	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
9	И.П. – упор лежа: 1 – опустить правую руку на предплечье 2 – опуская левую руку, выполнить, упор лежа на предплечьях 3 – упор 4 – И.П.	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин
10	Прыжки через скакалку.	1 мин.	30 сек.	130-140 уд/мин

После выполнения комплекса отдых 3 мин и упражнения повторяются еще раз.

Анализ изменений результатов физической подготовленности пловцов в экспериментальной группе, проведенный спустя четыре месяца после применения круговой тренировки, позволяет отметить особо эффективное воздействие упражнений вышеназванного метода на улучшение скоростно-силовых способностей и специальной выносливости.

Включение данного метода в тренировочный процесс пловцов должно основываться на применении комплексов упражнений, направленных, в первую очередь, на общую физическую подготовку с учетом спортивной специализации. Имея много преимуществ, круговая тренировка заслуживает самого широкого применения в работе тренера.

Библиографический список:

1. Гуревич И.А. 1500 упражнений для круговой тренировки. – Минск: Высшая школа, 2001. – 257с.
2. Холодов Ж. К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2003. – 480 с.
3. Чунин В.В. Структура и содержание занятий, проводимых по круговой тренировке. – М., 2007. – 80 с.
4. Шолих М. Круговая тренировка / М. Шолих. – М.: Советский спорт, 2003. – 284 с.

УДК 398
ББК 74.48

СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА И ЕЕ РОЛЬ В СОХРАНЕНИИ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

Урсегова Наталья Александровна.

Институт культуры и молодежной политики Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск, доцент, кандидат искусствоведения, urseg@yandex.ru.

Аннотация. В статье изучаются традиции собирания фольклора Новосибирской области силами студентов педагогического вуза под руководством профессора М.Н. Мельникова, раскрываются особенности методического обеспечения экспедиционной работы в исторической перспективе. Оценены результаты собирательской работы студентов и их вклад в дело сохранения фольклорно-этнографических традиций Новосибирской области. Намечены перспективы продолжения экспедиционной работы новым поколением студенческой молодежи.

Ключевые слова: традиции, фольклор, полевые исследования, архив, экспедиция.

STUDENT SCIENCE AND ITS ROLE IN THE PRESERVATION OF THE NATIONAL CULTURE OF THE NOVOSIBIRSK REGION

Ursegova Natal'ya Aleksandrovna.

Institute of Culture and Youth Policy of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Associate Professor, urseg@yandex.ru.

Abstract. In the article the traditions of collecting folklore of the Novosibirsk region by the students of the pedagogical university under the guidance of Professor M.N. Melnikov are studied. The methodological support peculiarities of expedition work in the historical perspective are revealed. The results of the students' collecting work and their contribution to the folkloric and ethnographic traditions preservation of the Novosibirsk Region are estimated. Prospects for the continuation of expedition work by students new generation are outlined.

Key words: traditions, folklore, field studies, archive, expedition.

Традиции собирания фольклорно-этнографических материалов силами студентов заложены советским высшим образованием: образовательные программы того времени содержали требование проведения учебных студенческих экспедиций – фольклорных, диалектологических, этнологических, археографических, этнографических и др. Нередко институты организовывали комплексные экспедиции, привлекая к собирательской работе студентов различных смежных специальностей – филологов, этнографов, историков,

музыковедов, культурологов, учитывая синкретическую природу фольклорных произведений.

В Новосибирской области активное собирание фольклора развернулось в 60-е годы XX века под руководством выдающегося сибирского фольклориста, профессора Новосибирского государственного педагогического института (ныне – университета, далее – НГПИ) Михаила Никифоровича Мельникова.

С 1963 года М.Н. Мельников работал на кафедре русской литературы, где читал курс фольклористики и русского фольклора, вел фольклорную практику. Необходимость обобщения опыта преподавательской работы и опыта руководства собирательской деятельностью студентов-заочников приводит к появлению ряда методических работ рекомендательного характера. Одна из первых подобных работ опубликована М.Н. Мельниковым в 1968 году [4].

В начале семидесятых годов под руководством Михаила Никифоровича и при финансовой поддержке фольклорно-этнографической секции Новосибирского отделения Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры (ВООПИиК), развернулась крупнейшая экспедиционная акция сибирской фольклористики «По Московскому (Сибирскому) тракту». Только за 1970–1974 гг. в рамках этого проекта было организовано и проведено свыше 30 экспедиций по 17-ти районам Новосибирской области [2, 3].

В команде М.Н. Мельникова работали фольклористы-филологи, этнографы, музыканты (музыковеды, хормейстеры, композиторы), археологи, искусствовед, фотограф. Обследованы десятки населённых пунктов Усть-Таркского, Венгеровского, Барабинского, Куйбышевского, Северного, Татарского, Каргатского, Коченёвского, Колыванского, Кыштовского, Чулымского районов Новосибирской области. От многих сотен исполнителей записано несколько десятков тысяч произведений фольклора, собраны большие коллекции прикладного искусства и предметов быта [2, 3].

Для самого М.Н. Мельникова этот экспедиционный проект стал рубежным, его научная деятельность повернула в новое русло, к поиску новых актуальных проблем, объектов и методов исследования сибирского фольклора. По справедливому мнению Н.В. Леоновой «В истории развития новосибирской и, шире, сибирской фольклористики этот проект занимает особое место, поскольку полевые исследования подобного масштаба в районах Новосибирской области предпринимались впервые» [1].

В 1973 году в целях научно-методического обеспечения работы комплексной экспедиции «По московскому тракту», а также привлечения и обучения начинающих собирателей (студентов НГПИ), М.Н. Мельников разрабатывает и публикует Программу полевых наблюдений собирателя «Сибирский фольклор» [11]. В ней сформулированы практические советы опытного собирателя фольклора, кратко изложены вехи истории заселения Сибири, национальные особенности многонационального сибирского фольклора, требования к научной записи фольклорных текстов (ручной и машинной записи), «сплошной записи» песенного репертуара, раскрываются секреты составления биографических очерков о талантливых исполнителях фольклора, даются образцы (шаблоны) оформления паспортов фольклорных произведений. Программа щедро

иллюстрирована конкретными фольклорно-этнографическими примерами, записанными М.Н. Мельниковым в экспедициях по Западной Сибири.

В результате уже к 1979 году в организации полевых работ в Новосибирской области произошёл качественный сдвиг – профессором М.Н. Мельниковым «был подготовлен отряд молодых фольклористов, способных возглавить экспедиционные группы. Летом работало три этнографических, одна фольклорно-этнографическая и семь фольклорных экспедиций. В их составе было 89 собирателей» [8, с. 167].

В начале 80-х годов Мельников занимается педагогической работой, ведет активную экспедиционную работу со студентами НГПИ, о чем свидетельствуют опубликованные информационные статьи, посвященные итогам экспедиций 1980-1982 гг. [6, 7, 8, 12], а также иные учебно-методические работы М.Н. Мельникова – методические рекомендации, учебная программа, учебное пособие, словарь [5, 9, 10, 13].

Благодаря огромной организационной и научно-методической деятельности профессора М.Н. Мельникова к началу девяностых годов XX века студентами НГПИ был собран весьма репрезентативный, значительный по количеству и, несомненно, ценный для науки фольклорно-этнографический материал.

Собранная фольклорная коллекция (текстовые и звуковые материалы) изначально хранилась в фольклорном кабинете-музее при кафедре русского языка и литературы НГПИ. Еще при жизни М.Н. Мельникова преобладающая в количественном отношении часть этого фольклорного собрания была передана на хранение в Государственный архив Новосибирской области, еще одна часть передана в Областной центр русского фольклора и этнографии г. Новосибирска, отдельные материалы можно обнаружить в Архиве традиционной музыки Новосибирской государственной консерватории им. М.И. Глинки.

Проделанная автором статьи работа по систематизации материалов той части студенческой коллекции НГПИ, что хранится в Государственном архиве Новосибирской области (фонд Р-2163) показывает, что записанные студентами фольклорные образцы репрезентируют фольклорные традиции 814 населенных пунктов Новосибирской области, часть из которых к настоящему времени уже исчезла с географической карты региона.

Развивая традиции студенческой науки, заложенные профессором М.Н. Мельниковым, обучающиеся кафедры народной художественной культуры и музыкального образования Института культуры и молодежной политики Новосибирского государственного педагогического университета в 2017-2018 учебном году подготовили и провели две фольклорно-этнографические экспедиции (в Сузунский и Чулымский районы) в целях изучения современного состояния бытования фольклора на территории Новосибирской области [14], дальнейшего внедрения собранных материалов в образовательную и певческую практику. Выезжая в учебную экспедицию, студенты не только формируют базовые профессиональные компетенции, необходимые им для дальнейшей педагогической работы, но и вносят существенный научный вклад, сохраняя для потомков живое звучание аутентичных образцов фольклора восточнославянского населения Новосибирской области.

Библиографический список:

1. Леонова Н.В. По сибирскому тракту: к 40-летию экспедиционного проекта М.Н. Мельникова // Мельниковские чтения: материалы пятой межрегиональной научно-практической конф., Новосибирск, 17-19 февраля 2011 г. – Новосибирск: НГОНБ, 2012. – С. 7–14.
2. Мамонтова Е.А. Фольклорное собрание М.Н. Мельникова [в ГАНО]: итоги описания, роль в сохранении культурного наследия // Новосибирская область в контексте Российской истории: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию образования Новониколаевской губернии, 25 окт. 2011 г., Новосибирск. Ч. 1 / Управление Государственной архивной службы Новосибирской области, ГА Новосиб. обл., Новосиб. регион. отд-ние РОИА.– Новосибирск, 2011.– С. 185–190.
3. Мамонтова Е.А. Фольклорное собрание М.Н. Мельникова в ГАНО // Мельниковские чтения: Материалы первой региональной научно-практической конференции. Новосибирск, 19-21 февраля 2003 г. / Отв. составитель Н.В. Леонова.- Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2004. – С. 30–33.
4. Мельников М.Н. Из опыта преподавания русского фольклора на заочном отделении // Пути совершенствования учебного процесса на первом курсе заочного отделения (русский язык и литература): Тез. докл. и сообщ. научн.-метод. конф. препод. каф. рус. яз. и лит. Зап.-Сиб. зоны (10-12 мая 1968 г.). – Кемерово: Изд-во КГПИ, 1968. – С. 32–35.
5. Мельников М.Н. Детский фольклор // Программа педагогических институтов: фольклорная практика. – М., 1981.
6. Мельников М.Н. Коротко об экспедициях (1981, 1982 гг.) // Сибирский фольклор. – Новосибирск, 1983. – С. 171–173.
7. Мельников М.Н. Коротко об экспедициях // Полифункциональность фольклора. – Новосибирск, 1981. – С. 171–173.
8. Мельников М.Н. Коротко об экспедициях Сибирский фольклор: межвузовский сборник научных трудов / редкол.: М. Н. Мельников и др.; Новосиб. гос. пед. ин-т. - Новосибирск: НГПИ, 1980. – С. 167–168.
9. Мельников М.Н. Приёмы и методы развития научного мышления студентов в процессе изучения фольклора. Методические рекомендации для преподавателей пединститута / Отв. за вып. Н. Е. Меднис. - Новосибирск: НГПИ, 1980. – 24 с.
10. Мельников М.Н. Русский детский фольклор: учебное пособие для пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература»: доп. М-вом просвещения СССР / М. Н. Мельников. – Москва: Просвещение, 1987. – 240 с.
11. Мельников М.Н. Сибирский фольклор: программа полевых наблюдений собирателя / Науч. ред. Н. А. Каргаполов; Новосиб. гос. пед. ин-т, Всероссийское общество охраны памятников истории и культуры, Новосиб. областное отд-ние. - Новосибирск: [б. и.], 1973. – 17 с.
12. Мельников М.Н. Фольклорная практика. Экспедиции. 1980 г. Село Бергуль // Сибирский фольклор: Межвуз. сб. научн. тр. / Отв. ред. М.Н. Мельников. – Новосибирск: НГПИ МП РСФСР, 1981. – С. 152–155.
13. Мельников М.Н., Кубов В.Ю. Краткий словарь терминов русской фольклористики: для фак. рус. яз. и литературы. – Новосибирск: НГПИ, 1984. – 68 с.

14. Урсегова Н.А. К проблеме записи и изучения песенных традиций русских старожилков села Бобровка Сузунского района Новосибирской области // Инновации в науке: пути развития: материалы IX Международной научно-практической конференции. 21 декабря 2017 г. / Гл. ред. М.П. Нечаев. – Чебоксары: НОУДПО «Экспертно-методический центр», 2018. – С. 22–24.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ, КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Шакирьянова Светлана Павловна.

г. Новосибирск, МБОУ СОШ № 67, учитель-логопед.

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема использования малых фольклорных форм, как одного из наиболее эффективных средств профилактики и коррекции нарушений письменной речи у учащихся начальных классов с нарушением речи. Автор рассматривает использование фольклорных произведений, как разновидность формы работы с учащимися начальных классов, имеющими речевые нарушения.

Ключевые слова: малые фольклорные формы, письменная речь, учащиеся начальных классов.

THE USE OF SMALL FOLKLORE FORMS, AS MEANS OF PREVENTION AND DEFECT CORRECTION OF WRITTEN SPEECH OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH SPEECH DISORDERS

Shakiryanova Svetlana Pavlovna.

Novosibirsk, MBPEE School 67, teacher and speech therapist.

Abstract. The article deals with the actual problem of small folk forms use as one of the most effective means of prevention and correction of written language disorders in primary school students with speech disorders. The author considers the use of folklore works as a kind of work form with primary school students who have speech disorders.

Key words: small folklore forms, written speech, primary school students.

В настоящее время возрастает количество детей имеющих различные речевые нарушения. Ученые и практики выделяют ряд проблем, которые необходимо учитывать в работе с данной категорией детей:

- недостаточно четко овладевают звуковым составом слова и делают специфические ошибки при чтении и письме;
- затрудняются в выделении первого гласного, согласного звука, в подборе картинок, включающих заданный звук;
- затрудняются в самостоятельном придумывании и назывании слов с заданным звуком;
- не опознают тот или другой акустический признак сложного звука, по которому одна фонема противопоставлена другой;

- затрудняются в произнесении многосложных слов и словосочетаний, нечеткая дикция, задержка в формировании словаря и грамматического строя, оформление устных высказываний изобилует специфическими ошибками;
- не могут сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключиться на другой; неустойчивое внимание;
- слабо сформирована наблюдательность к языковым явлениям;
- недостаточно развита способность к переключению, к запоминанию;
- не умеют проявлять волевые усилия для преодоления трудностей учебной деятельности;
- замедленная скорость протекания мыслительных операций вследствие чего снижается скорость восприятия учебного материала и это приводит к проблемам в усвоении материала школьной программы.

В результате снижается учебная мотивация, появляются поведенческие трудности. В связи с этим возникает необходимость поиска новых форм и методов работы, использования инновационных технологий в области коррекционно-развивающего обучения и воспитания [4]. Одной из таких форм, используемой на логопедических занятиях по профилактике и коррекции нарушений письменной речи предлагается использование малых фольклорных произведений.

Основываясь на работах О. Л. Князевой [2] под малыми формами фольклора данный, автор понимает небольшие по объему произведения народного творчества, в которых заключается совокупность приемов и изобразительных средств. К ним относятся: загадки, потешки, поговорки, чистоговорки, скороговорки, пословицы, сказки.

Анализируя психолого-педагогическую, логопедическую и методическую литературу, можно отметить, что фольклор признан одним из важных средств использования в работе с детьми с ОВЗ, в нашем случае, с нарушениями речи, в образовательных учреждениях. Влияние фольклора на эстетическое развитие ребенка освещено в трудах Н. С. Смирновой [5]. Л. П. Стрелкова [6] раскрывает роль фольклора в эмоциональном воспитании. К. Д. Ушинский [8] рассматривает важность фольклора на воспитательное значение и его влияние на духовно-нравственное развитие ребенка.

Процесс коррекции речи у детей часто бывает сложным и длительным, а использование малых фольклорных форм помогает выстраивать работу в логическом порядке. Так, например, в процессе занятий может завязаться дружба со сказочным персонажем – куклой Зиночкой, которая живет в волшебном сундучке. Она во всём ребятам помогает, и они в свою очередь выручают ее из разных сложных ситуаций, упражняясь в речевых навыках, закрепляя изученный материал. Дети легко входят в сказочный мир, изображают своих героев, переживают те чувства и эмоции, которые переживают персонажи. По мнению М. В. Франца [9], ребенок с самого начала сказки занимает позицию положительного героя, а негативные чувства испытывает по отношению к отрицательному герою. В результате формируется соответствующее отношение к плохим качествам человека: жадность, подлость, злоба, зависть и другие. Сказка

помогает развитию нравственных качеств у ребят, заставляет их делать важные выводы, извлекать жизненные уроки взаимоотношений, общения на примере героев.

Наряду с воспитательными ценностями, фольклор оказывает влияние на речевое развитие детей. Возможность и необходимость использования фольклора в процессе развития речи доказаны в работах Ю. Г. Илларионовой [1], Н. С. Карпинской [3], О. С. Ушаковой [7]. По словам Н. С. Карпинской: «Развивая чувство ритма и рифмы, мы готовим ребенка к дальнейшему восприятию поэтической речи и формируем интонационную выразительность его речи» [3].

Одной из актуальных задач, где могут использоваться малые фольклорные формы, является выработка дикции. Известно, что у детей еще недостаточно координировано и четко работают органы речедвигательного аппарата, некоторым детям присущи излишняя торопливость, нечеткое выговаривание слов, «проглатывание» окончаний. Наблюдается и другая крайность: излишне замедленная, растянутая манера произношения слов. Незаменимым материалом для дикционных упражнений также могут служить пословицы, поговорки, песенки, загадки, скороговорки. В данном случае малые лаконичность и четкость малых форм по форме, глубине и ритмичности помогает детям постигать навыки четкого и звонкого произношения, осваивать школу художественной фонетики.

С помощью фольклора можно также развивать лексическую сторону речи: обогащать, активизировать, уточнять словарь детей за счет сравнений, синонимов, фразеологизмов, метафор, олицетворения, многозначности слов. Приведем некоторые примеры. Например, загадка «Два братца – пошли в воду купаться». Ведра называют братцами, похожими друг на друга. Нельзя набрать воду из реки, не окунув ведра в воду. Речь насыщается всеми языковыми компонентами, идет развитие грамматической стороны речи, ребята учатся использовать синонимы, антонимы, слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

С использованием малых фольклорных форм дети учатся образовывать однокоренные слова за счет использования образов, например образа кота, причем это не просто кот, а «котенька», «коток», «котик», «котя».

Развивается звуковая культура слова: четкое и правильное произношение звуков, закрепление их произношения в речи, а также, фонематическое восприятие. В качестве примера приведем пословицы для отработки звуков (с) и (ш): «Поспешешь – людей насмешишь», «По Сеньке и шапка».

Приемы работы на занятиях с учащимися разнообразные – произнесение скороговорок с разной интонацией: вопросительной, восклицательной, с чувством обиды, с постановкой ударения на каждое слово по очереди и т. п. Это все помогает развивать импрессивную речь, подмечать детали, анализировать, обобщать, делать выводы.

Посредством использования малых фольклорных форм происходит взаимодействие зрительного, слухового и тактильного анализатора, что является необходимым условием для логопедической работы и является эффективным средством для развития фонематического восприятия, автоматизации звуков, развития мимики, интонации, расширения словарного запаса и усовершенствования связной речи. Занятия превращаются в захватывающие

приключения. Ребенок, увлекаясь игрой, старается как можно точнее выполнить ее условия, не замечает, что его учат. В результате, у учащихся вырабатывается устойчивый интерес к занятиям, растет стремление достичь цели, повышается мотивация к процессу обучения, создаются благоприятные условия для достижения успеха. С включением малых фольклорных форм создаются условия для постепенного и осторожного воздействия на учащихся начальных классов с нарушением речи, страдающих речевыми нарушениями, что является основной задачей логопедического воздействия и способствуют гармоничному развитию личности.

Библиографический список:

1. Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки. – М: Просвещение, 1985. – 215 с.
2. Князева О. Л. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. – СПб.: Детство, 1990. – 250 с.
3. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей. – М: Педагогика, 1972. – 143 с.
4. Одинокова Н. А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № 18. – С. 38-45.
5. Смирнова Н. С. Русское устное народное творчество. – М.: Высшая школа, 2003. – 304 с.
6. Стрелкова Л. П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка. – М.: Академия, 2004. – 204 с.
7. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
8. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. – СПб.: БСК, 1999. – 220 с.
9. Франц М. В. Психология сказки. – СПб.: БСК, 2004. – 234 с.

УДК 372.881.1+376.7
ББК 74.268.1

О ЧЁМ ГОВОРЯТ ОШИБКИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ

Шаланкова Елена Георгиевна.

г. Новосибирск, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский государственный университет путей сообщения», старший преподаватель кафедры «Философия и культурология», eshalankova@mail.ru.

Колесова Светлана Николаевна.

г. Новосибирск, государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», канд. филол. наук, доцент кафедры гуманитарного образования, svetlana.kolesova@gmail.com.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению организации обучения школьников-билингвов. Проанализированы механизмы порождения языковых ошибок в речи учащихся. В работе даны методические рекомендации учителю поликультурного (полиязычного) класса. Рассмотрены приёмы работы над речевыми ошибками.

Ключевые слова: билингвальное образование, интерференция, классификация речевых ошибок, приёмы работы над речевыми ошибками.

WHAT THE MISTAKES OF BILINGUAL PUPILS SHOW

Shalankova Elena Georgievna.

Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education "Siberian State Transport University", Novosibirsk, Senior Lecturer at the Chair of Philosophy and Cultural Studies, eshalankova@mail.ru.

Kolesova Svetlana Nikolaevna.

State Institution of Additional Professional Education of the Novosibirsk region "Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Education Workers", Novosibirsk, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Humanitarian Education, svetlana.kolesova@gmail.com.

Abstract. The article deals with organizing of bilingual pupils' education. The mechanisms causing linguistic errors in the pupils' speech are analyzed. The work provides methodological recommendations to a teacher of a multicultural (poly lingual) class. The article describes the methods of work on speech errors.

Key words: Bilingual education, interference, classification of speech errors, methods of work on speech errors.

Высокий уровень миграционной активности населения, характерный для современного общества, привёл существенным изменениям в социолингвистической ситуации ряда регионов России. В настоящее время особенно остро в Новосибирске и Новосибирской области стоит проблема культурно-языковой адаптации детей-инофонов. Сложность при организации работы по обучению предметам «Русский язык» и «Литература» в разноязычном коллективе поликультурной школы обусловлена тем, что не в полной мере обеспечена дифференциация содержания учебных предметов «Русский язык» и «Литература» для изучения этих дисциплин в условиях многоязычия. Кроме того, перед учителями, работающими в классах с полиэтническим составом учащихся, встает необходимость внедрения в образовательную деятельность «методик преподавания русского языка и других учебных предметов в условиях многоязычия» [1].

Эти и другие аспекты организации билингвального образования были рассмотрены в ходе работы секции № 6 «Специфика обучения детей-билингвов: индивидуализация и стандартизация» в рамках Всероссийской конференции «Развитие Российского образования: стандартизация и индивидуализация», состоявшейся 29 марта 2018 г. в Новосибирском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования. В работе секции участвовало 120 человек из г. Новосибирска, Мошковского, Тогучинского, Искитимского, Кыштовского и других районов Новосибирской области. Работа секции была посвящена реализации «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» – в той её части, которая касается индивидуализации работы с детьми-билингвами.

Вопросы, ставшие основой работы секции: обучение билингвов как проблема межкультурной коммуникации; диалог культур на уроках русского языка и литературы; управленческие аспекты развития образовательной билингвальной среды; обучение фонетике и грамматике детей-инофонов; психолого-педагогические основы работы «школа – семья» в условиях билингвизма; проблемы подготовки школьников-билингвов к итоговой аттестации; результаты апробации УМК для детей-билингвов в Новосибирской области.

На секции были обсуждены новые средства обучения детей-билингвов: электронные формы учебников, которые представила С.В. Шевчук, методист корпорации «Российский учебник» (г. Москва); учебные пособия издательства «Златоуст» (представила доцент РГПУ им. А.И. Герцена Т.В. Кузьмина, г. Санкт-Петербург); продуктивные способы и формы деятельности в рамках общего и дополнительного образования. Были сделаны выступления учителей школ № 66, 108, 71, 194 города Новосибирска, участвовавших в программе апробации федеральных комплектов учебников, и координатора апробации в НСО профессора НИПКиПРО Н.В. Максимовой.

В ходе выступлений учителя общеобразовательных учреждений констатировали, что сталкиваются с многочисленными случаями ошибочного речеупотребления школьниками-билингвами. В нашей статье мы рассмотрим

механизмы порождения языковых ошибок в речи учащихся-инофонов, что позволит осуществлять их коррекцию и предупреждение.

Сегодня становится очень популярной «теория ошибок», которая говорит, что к ошибкам учащихся надо относиться как к одному из важнейших показателей их знаний языка, указывающему на проблемы учебного процесса, на его недостатки.

«Теория ошибок» появилась в результате исследований так называемого промежуточного (переходного) языка учащихся, создателями которой являются Стивен Пит Кордер и Ларри Селинкер [2]. Они рассматривают данный язык как особую переходную лингвистическую систему, претерпевающую несколько этапов развития, главной отличительной чертой которой принято считать её неразвитость, то есть, то, чем непохожа эта система на родной язык учащегося. Именно поэтому учебный процесс – это не что иное, как, во-первых, развитие данной системы, а во-вторых, сближение её с образцом изучаемого языка. В результате обучения эти системы совпадают, то есть учащийся постепенно начинает общаться на иностранном языке так же, как его носители. А наблюдения за данным процессом позволили представить, что происходит в голове учащихся, так как видимой частью этого процесса являются, прежде всего, ошибки.

Итак, язык учащихся всегда проще, чем изучаемый язык, однако в процессе обучения он всё усложняется. В этом он похож на язык ребёнка, но с таким отличием: ребёнок начинает усваивать язык, что называется, с «нуля», в то время как учащиеся уже владеют родным языком, у них также сложились познавательные структуры. А если это так, то неродной язык учащихся, усложняясь, проходит некоторые этапы развития.

На каждом этапе развития переходного языка возникают свои характерные ошибки. Например, на продвинутых этапах учащиеся часто ошибаются, пытаясь понять сказанное на иностранном языке. Русская фраза: *Не скажу*, в ответ на вопрос: *Вы не скажете, где метро?* – воспринимается билингвами как грубый ответ, как нежелание помочь. Надо заметить, что учащиеся знают все грамматические значения, представленные в предложении *Не скажу*, то есть отрицание с глаголом совершенного вида в будущем времени. Что же помешало им понять смысл сказанного? Незнание других, более тонких значений этой фразы, которая, помимо прямого значения «*нежелание говорить*» (например: *Скажи, кто твоя подруга? – Не скажу*), в ситуации встречи незнакомых людей в городе означает совсем другое: «*Я не смогу сказать, где находится метро, потому что я и сама этого не знаю*». Таким образом, перед нами двойная ошибка, появившаяся из-за нехватки знаний в области социальных правил использования языка, по причине которых одно и то же высказывание означает разное в разных обстоятельствах, и из-за ошибочного переноса: старые знания неправильно применялись для решения новых задач общения.

Выше было показано действие одного из механизмов появления ошибок. Перечислим самые известные из них:

1. *Межъязыковой перенос (интерференция родного языка)*. Негативные последствия влияния родного языка вызывают многочисленные ошибки:

1) фонетические;

- 2) неправильное использование интернациональной лексики: *Дай магазин* вместо *Дай журнал*;
- 3) неправильное использование частиц;
- 4) неразличение мягкости – твёрдости гласных в словах типа: *пыль/пыл*;
- 5) добавление окончания -и или -ы в форме множественного числа именительного падежа у слов *человек, спорт* и некоторых других;
- 6) дословный перевод фраз родного языка. Например, уступая место в очереди незнакомому человеку, нельзя сказать: «Вперёд!» В русском языке это или военная команда, или побуждение к действию хорошо знакомого человека: *Можно взять твой фотоаппарат? – Вперёд!*

2. *Внутриязыковой перенос (или ложные обобщения)*. Он появляется в процессе изучения языка. Пробелы в знаниях грамматики, словоупотребления приводят к тому, что учащиеся делают неправильные выводы о возможностях употребления правила, об их ограничениях и исключениях. В результате появляются такие словоформы, как *в угле, на мосте, на поле* вместо: *в углу, на мосту, на полу*; *в заводе, в фабрике* вместо *на заводе, на фабрике*; *ехай* вместо *поезжай*. Встречается обращение – *Пока!* к официальному лицу или незнакомому человеку.

3. *Решение задач общения неадекватными средствами*. Пробелы в знаниях во время устного общения приводят к следующим ошибкам:

- 1) смешение похожих (по звучанию и по значению в русском языке) слов. Например, употребление *стул* вместо *стол*; *изучать* вместо *учить*;
- 2) использование слов родного языка в русских фразах. Например: *Я хочу яйца и «бэкон»*;
- 3) переход на родной язык;
- 4) стремление говорить только на известные темы. Учащиеся чувствуют себя комфортно, когда знают слова и выражения, например, тем «Автобиография», «Моя учёба». Поэтому они прибегают к тактике смены тем, стремятся прервать разговор на незнакомые темы.

Представленный выше анализ причин затруднений в обучении детей-билингвов русскому языку позволяет дать следующие методические рекомендации учителю поликультурного (полиязычного) класса:

I. Знание источников ошибок облегчает задачу их классификации и определения мер по их исправлению.

II. В одной ошибке может проявиться действие нескольких интеллектуальных процессов. Например, в употреблении фраз *Я читал книгу, ты можешь брать её* вместо *Я прочитала книгу, ты можешь взять её* видны и недостаток обучающей системы (учащемуся не объяснялась видовая система русского глагола) и действия упрощения (нетвёрдое знание грамматики заставляет учащегося отказываться от употребления уже знакомых правил).

III. К разным ошибкам желательно относиться по-разному. Терпимость к ошибкам, отражающим творческий процесс овладения языком, просто необходима. Создание студентами новых слов – описательный способ выражения мыслей (парафразирование): *У него есть машина, там нет мотора* вместо слова *велосипед* – показывает их способность решать проблемы общения

ограниченными средствами. К другому типу ошибок относится типичная ошибка употребления именительного падежа: *Он читает книга*.

IV. В коммуникативной методике преподавания языков общепринято исправлять ошибки следующими приёмами:

1. Грамматические, лексические ошибки (действие межъязыкового, внутриязыкового переноса, упрощения) исправляются сразу же во время выполнения лексико-грамматических упражнений.

3. Ошибки во время устного общения исправляются с помощью приёма «эхо». Преподаватель повторяет фразу, в которой была допущена ошибка, делая вид, что он переспрашивает, уточняет, добавляет. Например, студент говорит: *Я вчера ходил в школа*. Преподаватель: *Куда, куда вы ходили, я не расслышал. Вы сказали, в школу?* Затем учащийся повторяет правильный образец и продолжает рассказ.

4. Ошибки устного общения исправляются с помощью отсроченного контроля. Они игнорируются и разбираются после окончания общения.

В заключение необходимо ещё раз подчеркнуть, что анализ и систематизация наиболее типичных ошибок, понимание причин нарушений устной и письменной русской речи у учащихся-билингвов представляют собой материал для определения эффективных методических приёмов в обучении инофонов русскому языку.

Библиографический список:

1. Концепция преподавания русского языка и литературы в РФ. Распоряжение правительства РФ от 9 апреля 2016 г. № 637-р.
2. Corder S.P. Error Analysis and Interlanguage. - Oxford, OUP, 1981. - 120 p;
Selinker L. Rediscovering Interlanguage. - London and New York: Longman, 1992. - 258 p.

КОНСТРУИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Яковлева Ирина Васильевна.

г. Елец, «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», старший преподаватель, yakovlevairinavas070882@mail.ru.

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме коррекции дисграфии у младших школьников. Автор касается вопросов, которые указывают на необходимость использования конструирования на уроках, которое является продуктивным средством коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: дисграфия, конструирование, коррекция.

DESIGNING AS MEANS OF DYSGRAPHIA CORRECTION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Yakovleva Irina Vasilyevna.

Yelets, "The Yelets state university of I.A. Bunin", senior teacher, yakovlevairinavas070882@mail.ru.

Abstract. This article is devoted to a problem of dysgraphia correction of younger school students. The author concerns questions which indicate the need of designing use which is productive means of the correctional developing work with this category child.

Key words: dysgraphia, designing, correction.

Дисграфия – это частичное нарушение процессов письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [3]. Наибольшей эффективности в коррекции дисграфии возможно добиться путем использования конструирования. Конструирование – наиболее сложный вид предметной деятельности, он требует развития таких мыслительных процессов, как пространственное воображение, логику, мышление [2]. Целенаправленное использование конструирования, как средства коррекции дисграфии в обучении детей, может обеспечить развитие их сенсомоторной сферы, мелкой моторики, координации движений обеих рук, зрительно-двигательной координации, восприятия, представлений об окружающем мире, а также формирование доступных элементов учебной деятельности, таких как мотивация, познавательный интерес, самоконтроль и самоанализ [4].

Методики коррекции письма необходимо отбирать в соответствии с программой «ШКОЛА РОССИИ». В программе как особый элемент обучения предмету «Технология» представлены проектная деятельность и средство для её организации – технологическая карта. Технологическая карта помогает учащимся

выстраивать технологический процесс, осваивать способы и приёмы работы с материалами и инструментами. На уроках реализуется принцип: от деятельности под контролем учителя к самостоятельному выполнению проекта.

Целями изучения технологии в начальной школе являются: овладение технологическими знаниями и технико-технологическими умениями; освоение продуктивной проектной деятельности; формирование позитивного эмоционально-ценностного отношения к труду.

Особое внимание в программе отводится содержанию практических работ по конструированию. Итак, на уроках «Технология» осуществляется знакомство с набором «Конструктор». Младшие школьники учатся конструированию букв, изучают правила работы; овладевают приемами сборки простых узлов, закрепляют ранее полученные умения (аккуратное склеивание); развивают внимательность, аккуратность, умение работать с графической инструкцией. В процессе уроков происходит обучение детей технологии обработки бумаги (разметкой, с помощью шаблона, сгибанием, соединением деталей с помощью клея). Младшие школьники знакомятся с техникой бумажной скульптуры, осуществляется формирование умения делить лист бумаги на квадраты и тем самым происходит развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации. На каждом уроке необходимо обновление предметно – развивающей среды класса презентациями, моделями, наглядными средствами, музыкальным сопровождением.

В процессе конструирования значительно быстрее формируются восприятие и осознание различных видов речи, поскольку она приобретает практическую направленность. Ребенок опирается одновременно на несколько анализаторов: зрение, слух, тактильное восприятие, что положительно влияет на развитие письменной речи [1].

Коррекция письма у младших школьников средствами конструирования будет наиболее успешной при выполнении следующих условий: отбор средств конструирования с учетом учебной программы по технологии для начальной школы и специфики дефекта; специально разработанная образовательная среда (наглядность, интерактивная доска, презентации); работа с конструктором интерактивных заданий.

Таким образом, конструирование развивает чувственно-двигательную координацию. Его достоинство (по сравнению с другими видами деятельности) заключается в том, что оно требует согласованного участия многих психических функций. По мнению специалистов, конструирование участвует в согласовании межполушарных взаимоотношений, поскольку в процессе него координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария мозга, и абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие. Конструирование значительно способствует формированию графических умений и навыков.

Библиографический список:

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. – М.: Просвещение, 2006 – 289 с.

2. Лиштван З.В. Конструирование: пособие для воспитателей детского сада / З.В. Лиштван.- М.: Просвещение, 2001.-159 с.
3. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова – СПб.: Детство-Пресс, 2006. – 150 с.
4. Садовникова И.Н. Нарушения письма и их преодоление у младших школьников. - М.: Просвещение, 2006. – 150 с.

ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ РОССИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Яманова Санжита Мункуевна.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный технический университет,
студент, yamanova1811@gmail.com.

Иващенко Яна Сергеевна.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный технический университет,
профессор кафедры истории и политологии, iva_ya@mail.ru.

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы трансформации системы ценностей современной молодежи России в контексте системы образования. Приводятся факторы трансформации аксиосферы, обусловленные содержанием образования и общими преобразованиями в стране. Вместе с тем делается вывод о том, что базовая система ценностей молодежи сохраняется.

Ключевые слова: ценности, молодежь, содержание образования.

TRANSFORMATION OF RUSSIA MODERN YOUTH VALUES IN THE CONTEXT OF THE EDUCATION SYSTEM

Yamanova Sanzhita Munkuevna.

Novosibirsk, Novosibirsk State Technical University, Student,
yamanova1811@gmail.com.

Ivaschenko Yana Sergeevna.

Novosibirsk, Novosibirsk State Technical University, Professor, History and
Political Science Department, iva_ya@mail.ru.

Abstract. The article is devoted to the study of the value system transformation problem of the Russia youth in the education system context. The factors of values transformation, conditioned by the education and general transformations content in the country, are given. At the same time, the conclusion is drawn that the basic system of youth values is preserved.

Key words: values, youth, the content of education.

Наиболее репрезентативной аудиторией для изучения трансформации аксиосферы является самая активная часть общества – молодое поколение. Формирование иерархии ценностей российской молодежи является одним из важных вопросов в отечественной гуманитарной науке сегодня. Его актуальность определяется тем, что аксиосфера этой части общества формирует облик новой культуры. Этот возрастной период совпадает с этапом выбора профессии, обучением в высшем или среднем специальном учебном заведении, когда процессы социализации и инкультурации более динамичны, но уже осознаны.

Аксиосфера молодежи определяется степенью зрелости и типом общества, спецификой основных сфер культуры: социальной, экономической, политической и духовной. Политические, экономические и социально-культурные трансформации России рубежа XX–XXI вв. (изменение социально-политического строя, экономики, интенсификация взаимодействия с другими культурами) привели к появлению в ней инокультурных элементов и трансформации системы ценностей. Как известно, подобного рода изменения могут привести к разрушению аутентичности культуры, внутреннему разделению. Вследствие социокультурного раскола, произошедшего в России в конце XX века, сейчас можно наблюдать сосуществование, как минимум, двух различных систем ценностей. Одна опирается на постиндустриальные индивидуалистические установки западного типа, а другая – апеллирует к традиционной российской ментальности и патриархально-коллективистской модели культуры [5]. Как вариант медиативной модели мы выделяем националистические унастроения в молодежной среде.

Ценностный мир молодежи, ее духовный потенциал, выбор адаптационных жизненных стратегий в обществе формируются в процессе межпоколенного взаимодействия, в т.ч. в рамках системы образования. Здесь наблюдаются процессы во многом однородные изменениям в России в целом. В качестве примера разрушения культурной аутентичности можно рассматривать реформу образования, которая направлена на формирование новой позитивной системы ценностей будущих профессионалов. Целью современного образования выступает уже формирование не всесторонне развитой личности, а компетенций. Метафорично можно выразиться, что на смену ценности Личность приходит ценность Функция.

Воспитание профессионала (функционала) сейчас представляется, с одной стороны, как вооружение его системой специализированных знаний, технологий (что образует систему ценностей западного демократического рыночного общества); с другой стороны, как приобщение к ценностям, идеалам, традиции отечественной культуры. На деле же активно внедрилась в систему образования гуманистическая парадигма западного образца, целью которой является инициативный, «интеллектуально-нравственный специалист, стремящаяся главным образом к личностно-профессиональному росту и самореализации. Как известно, зарубежная образовательная модель, взятая за образец во многих странах мира, привела на Западе к крупным неудачам в области воспитания и обучения. В России ее внедрение привело к глобально-информационному охвату разнородного материала в ущерб традиционной задаче воспитания на историко-педагогической основе, что проявляется в содержании образовательно-воспитательных процессов вуза и школы.

Обобщая мнения современных исследователей [1; 2; 3; 4] по поводу содержания современного образования и его трансформации можно выделить следующие его проблемные области:

1. Рационализация и вербализация образовательного процесса за счет аффективно-эмоциональной сферы, что постепенно приводит к дегуманизации образования, безоценочному подходу к восприятию материала.

2. Перегруженность учебного процесса информацией, в т.ч. за счет внедрения большого числа авторских программ, что, в конечном счете, приводит к снижению значимости эмоциональной сферы, подмене знаний информацией, замене системного мышления на фрагментированное; окружающий мир превращается в мозаику разрозненных, мало связанных между собой фактов. Человек не рождается с таким мышлением. Оно вырабатывается при длительном потреблении информации в мозаичном и препарированном виде через музыкальные каналы, СМИ, интернет. Все эти средства сегодня активно используются молодым поколением, их оно предпочитает взамен прежним источникам.

3. Образование становится ценным не само по себе, а воспринимается как средство карьерного роста и получения в будущем стабильного дохода. «Анализируя сложившуюся ситуацию, можно говорить о том, что человек в процессе погони за благами теряет свои важнейшие ценности – Бога, социум, другого и себя» [1, с. 90].

5. Усложненность программ ведет к преобладанию «ознакомительно-информативной методике», к поверхностному, безоценочному усвоению информации.

6. Наблюдается дисбаланс между формально-рациональным и ценностно-эмоциональным компонентами содержания образования. Вследствие этого познавательная, духовно-нравственная деятельность, эмоциональная жизнь студентов идут как бы параллельно, не проникая друг в друга.

7. Отсутствует внутренняя целостность и преемственность дисциплин гуманитарного цикла; духовная составляющая остается без внимания; в итоге не формируется целостная система ценностей молодого человека.

8. Ориентация образовательного процесса на западные образцы, модели поведения, ценности приводит к неосмысленному использованию в воспитательной работе форм развлекательного характера, по содержанию подражающим зарубежным шоу («Конкурсы красоты», «Я-лидер» и т.п.), праздникам («День святого Валентина»), притом, что студенты плохо знают героев и святых отечественной истории и культуры. Такая воспитательная работа практически обесценивает национальные традиции.

Таким образом, молодежь России в большей степени, нежели старшее поколение, ориентирована на ценности материального достатка, индивидуализма, личного успеха, и в целом на западные ценности. У многих отступают на второй план или исчезают вообще такие установки, как стремление быть полезным людям, находить смысл жизни в общественно значимой работе. Существенно падает нравственный вес таких понятий, как «родина», «коллектив», «взаимопомощь», «общее дело». Неопределенность настоящего и будущего молодого поколения в условиях нестабильного рынка и жесткой конкуренции вынудила молодежь высоко оценивать собственные интересы и жизненный комфорт, что указывает на прагматизацию сознания и господство инструментальных ценностей молодых людей.

Однако, несмотря на столь очевидные тенденции индивидуализации и рационализации сознания и поведения молодых людей в России, многочисленные

исследования свидетельствуют о том, что базовая система ценностей молодежи сохраняет свой традиционный вид, и речь лишь идет о смене акцентов в процессе достижения поставленных целей, жизненных планов, которые в новых условиях реализуются преимущественно на основе индивидуальных стратегий личного успеха, а не за счет коллективных действий. Для молодого поколения россиян базовыми ценностями остаются семья, дети, дружба, любовь, свобода, образование. Подтверждение этому мы нашли в ходе опроса студентов Новосибирского государственного технического университета на занятиях по модулю «Культура и личность» в рамках дисциплины «Основы личностной и коммуникативной культуры». Именно этот перечень важных категорий был назван практически в каждой группе первокурсников.

Библиографический список:

1. Гугуева Д.А., Фетисова О.В. Ценности современной российской молодежи в реальном и виртуальном обществах // Гуманитарий Юга России. – 2016. Том. 21. – № 5. – С. 85–92.
2. Докучаев И. И. Реформы и агония. Очерки истории высшего образования в постсоветской России. СПб.: Астерион, 2017. – 168 с.
3. Филипова А.Г. Институт образования как субъект защиты детства // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 4–9.
4. Филипова А.Г., Высоцкая А.В. Образовательный потенциал детства в российских регионах // Научный журнал Дискурс. – 2017. – № 8 (10). – С. 134–140.
5. Чупров В.И., Зубок Ю.А. Социология молодежи: учебник. М. : Норма : ИНФРА-М, 2011. – 336 с.

Научное издание

НАУКА И СОЦИУМ

**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
(1 ЧАСТЬ)
(Новосибирск, 1 июня 2018 г.)**

Подписано в печать 15.06.2018

Бумага офсетная. Печать офсетная.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «TimesNewRoman». Усл. печ. л. 10,64

Тираж 100 экз. Заказ.

Отпечатано: ООО «А-СИБ»

630091, г. Новосибирск, Фрунзе, 5 оф. 604