

**Министерство просвещения Российской Федерации  
Филиал федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Глазовский государственный педагогический институт  
имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

**Ижевск, 2020**

**Министерство просвещения Российской Федерации  
Филиал федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования «Глазовский  
государственный  
педагогический институт имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Ижевск, 2020

**Министерство просвещения Российской Федерации  
Филиал федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования «Глазовский  
государственный  
педагогический институт имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Ижевск, 2020

УДК 378(063)

ББК 74.5я431+К

П 665

Под редакцией:

*С.Л. Скопкаревой*, директора филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске, кандидат филологических наук, доцента

Педагогическое образование на современном этапе: материалы обучающего семинара / под ред. С.Л. Скопкаревой. – Ижевск : Издательство «Шелест», 2020. – 73 с.

Сборник содержит материалы и тезисы докладов преподавателей и студентов, рассмотренные в рамках обучающего семинара «Педагогическое образование на современном этапе».

Адресован педагогическим работникам, студентам и всем тем, кто интересуется вопросами современного образования и воспитания.

## СОДЕРЖАНИЕ

### I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Пантюхина В.Г.* Отличительные черты урока-исследования в начальной школе  
*Поздеева М.С.* Формирование критического мышления младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения.....

*Касаткина Н.Н.* ИКТ на уроках в начальной школе

*Мурзина Е.О.* Коммуникативная активность и темперамент

*Шуклина К.Д.* Особенности обучения иностранным языкам в ДОУ

*Мерзлякова Е.А.* Воспитательная система в школе

*Неклюдова Л.В., Петрова А.А.* Формирование семейных ценностей у детей дошкольного возраста

*Гизатуллина А.М.* Проектирование как средство развития речи дошкольника

*Ложечникова М.А.* Работа с молодежью, находящейся в трудной жизненной ситуации

*Веретенникова С.М.* Педагогическая диагностика и коррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста

*Черепанова Н.А.* Воспитание дружеских отношений у детей дошкольного возраста посредством игры

## **II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Шаринова Э.Р.** Развитие самоконтроля на логопедических занятиях с обучающимися

**Федулова Т.А.** Технологии работы с обучающимися с умственной отсталостью

**Никитина Ю.С.** Игровые приемы для развития артикуляционной моторики у дошкольников.

**Захарова О.М.** Роль упражнений по развитию межполушарного взаимодействия в работе с детьми, имеющими речевые нарушения

**Беляева Е.С.** Использование мяча в работе логопеда

**Кузнецова А.Ю.** Формирование монологической связной речи у детей младшего дошкольного возраста

# **I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

***В.Г. Пантюхина,**  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

## **ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ УРОКА-ИССЛЕДОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Выделяют следующие типы уроков: урок «открытия» новых знаний, обретения новых умений и навыков; урок рефлексии; урок систематизации знаний; урок развивающего контроля.

Урок-исследование – это урок открытия новых знаний. Основной целью урока-исследования является формирование у обучающихся функционального навыка исследования как универсального способа получения новых знаний. Отличительная черта урока-исследования заключается в целостности, иными словами, в связности всех его этапов и их подчинённости одной функции, предполагающей открытие или доказательство какого-либо нового знания.

Как известно, что выделяется два основных вида мыслительного процесса — индукция и дедукция. Индуктивное и дедуктивное исследование имеют разные цели (в первом случае — открытие связующего принципа, во втором — его проверка, т.е. подтверждение, изменение), исходя из этого, под одинаковыми по своему названию этапами заключаются разные функциональные особенности. По этой причине рассмотрим специфику каждого из обособленных этапов.

Урок-исследование индуктивного типа: Этап мотивации (создание проблемной ситуации) является ключевым этапом индуктивного исследования. Основной функция этого этапа заключается в порождении мотивации, т.е. у учащегося возникает вопрос и формулируется проблема, вызывающая необходимость в поиске её решения и являющаяся регулятором данного поиска.

Педагогу в этом случае необходимо спланировать и создать проблемную ситуацию, которая с большей вероятностью обеспечит появление вопроса и проблемы со стороны обучающихся. В результате поиска решения проблемы, поставленной перед собой, ученики самостоятельно приобретут знания в течение урока [1, с .12].

Когда обучающиеся сформулировали вопрос (исследовательскую проблему), который определяет цель исследования, завершается первый этап урока индуктивного типа. Начинается второй этап — этап исследования, который заключается в поиске решения. Исследование зависит от вопроса, поставленного на первом этапе. Проводить данный этап рекомендуется в малых группах, для каждой из которых подготовлен разный материал для изучения. Использование такой формы работы на уроке позволяет: рассмотреть проблему с разных точек зрения; понять ребёнку важность его знаний для других и др. Каждая группа извлекает нужную информацию из предоставленного им материала и предлагает варианты решения проблемы.

Такая работа в группах вызывает потребность в последующем этапе — этап обмена информацией. Важной функцией этапа обмена информации является обеспечение учителем условий для беспрепятственного обмена мнениями и презентации найденной информации каждой из групп обучающихся. При презентации своих находок происходит обмен информацией между учениками. При соотнесении своего и чужого знаний возникает неизбежность следом идущего мыслительного процесса, направленного на поиск решения. Эффективность мыслительного процесса зависит от таких процессов, как анализ и синтез полученной информации, которые в свою очередь, раскрывают сущность следующих этапов.

На этапе организации информации происходит сортировка полученных данных, которая подразумевает под собой нахождение признаков сходства. В связи с этим происходит оценивание информации согласно выбранному признаку и разделение на группы. Наличие разных вариантов классификации, предложенных детьми, позволяет учителю сделать оптимальный выбор с точки

зрения предстоящего запланированного вывода или открытия. Немаловажно при этом то, что в таком случае этот выбор не будет восприниматься ребёнком как навязанный извне, т.е. не находящийся в русле его собственного мыслительного процесса.

Задачей этапа связывания информации является определение общей идеи, относящейся ко всем исследованным фактам. Установление единой идеи завершает данный этап. За этим этапом идёт этап подведения итогов, рефлексия. На текущем этапе учащиеся возвращаются к проблеме исследования и оценивают степень её решения. Также у детей после этого этапа могут возникнуть новые вопросы, для решения которых необходим следующий этап — этап постановки новых вопросов.

Возможен ещё один этап после того, как ученики подвели итоги исследования и провели рефлексия, – применение, на котором апробируется новое знание. Этот этап по своей продолжительности может перерасти в отдельное занятие [1, с .16].

Урок-исследование дедуктивного типа: под этапом создания проблемной ситуации в дедуктивном исследовании понимают формулирование идеи, которая выступает как гипотеза, требующая подтверждения или опровержения. Учителю необходимо создать проблемную ситуацию, приводящую детей к формулированию гипотезы, которая нуждается в обосновании. Малые гипотезы учащихся нужно фиксировать на бумаге, потому что они мотивируют на последующее исследование и являются предметом оценивания по окончании исследования. Этап мотивации завершается, когда рождается гипотеза и происходит её осмысление.

Этап исследования сводится к отбору информации, подтверждающей (опровергающей) выдвинутую гипотезу, раскрытию форм, при которых она проявляется в различных ситуациях. Так же, как и в случае индукции, на этом этапе целесообразно организовать работу учащихся в малых группах, каждая из которых изучает разный материал. В то же время возможна и фронтальная форма работы, когда весь класс выполняет функцию одной группы,

осуществляющей поиск и фиксацию фактов в процессе изучения нового материала.

Следующий этап — обмен информацией по своей сути аналогичен подобному этапу, который входит в структуру индуктивного исследования. Сущность этапа связывания информации, с точки зрения дедуктивного исследования, состоит из оценивания доказанности представленной гипотезы, источником которой являются собранные факты. На заключительном этапе — подведение итогов и рефлексии — следует обратиться к выдвинутым на этапе мотивации малым гипотезам. Учащимся необходимо ответить на вопросы вида «Осуществлена ли поставленная цель исследования?», «Как она была осуществлена?», «Что осталось неясным?» [1, с.21].

Согласно специфике исследования вытекает следующая структура урока-исследования: актуализация знаний; мотивация учебной деятельности; создание проблемной ситуации; постановка проблемы исследования; формулирование цели исследования; выдвижение гипотезы; работа в малых группах; интерпретация полученных данных; вывод по результатам исследовательской работы; применение новых знаний в учебной деятельности; подведение итогов урока, рефлексия.

Таким образом, организация проблемно-исследовательской деятельности на уроке-исследовании создаёт благоприятные условия для повышения мотивации, развития речи и мышления младших школьников.

### **Список использованной литературы**

1. Шумакова Н.Б. Урок-исследование в начальной школе. Русский язык. Литературное чтение / Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Е.В. Климанова, Н.Б. Соловьёва ; под ред. Н.Б. Шумаковой. - М.: Просвещение, 2014. – 168 с.

*М.С. Поздеева,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

## **ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Русский язык и литературное чтение занимают значимое место среди учебных предметов, изучаемых в начальной школе, так как являются не только объектом изучения, но и средством обучения. На уроках русского языка и литературного чтения учащиеся получают знания, умения и навыки, при помощи которых они овладевают знаниями по другим предметам, что определяет важность и необходимость их изучения.

Однако на уроках русского языка и литературного чтения многие учащиеся часто сталкиваются с рядом трудностей, которые возникают, в первую очередь, при составлении рассказов и написании сочинений: это неумение начать текст и раскрыть его тему, отсутствие выводов, неумение выстраивать текст по типам речи, пропуск важного материала, скудность языковых средств, бездоказательность идей и многочисленные повторы.

Поэтому перед учителем возникает проблема поиска новых более эффективных путей и средств обучения младших школьников. Проблема развития критического мышления младших школьников рассматривалась многими исследователями, как, например, П.П. Блонским, И.А. Гольшевой, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинской, И.О. Загашеевым, А.И. Липкиной, С.В. Столбуновой, С.А. Терно, Б.В. Сергеевой, В.А. Оганесян и др.

Как указывают И.В. Муштавинская, младший школьный возраст является периодом, когда познавательные процессы ребенка сформированы на достаточно высоком уровне, что создает условия для развития критического мышления. Кроме того, у младших школьников уже сформированы важные навыки как чтение и письмо [3].

Н.И. Гузева обращает внимание, что формы урока с использованием технологий развития критического мышления отличаются от традиционных уроков тем, что учащиеся не сидят пассивно, слушая учителя, а становятся главными действующими лицами урока. Дети вспоминают, рассуждают, обсуждают, думают, анализируют, читают, активно осмысливают прочитанное, пишут [1, с. 69].

Л.Н. Жаравина указывает, что технология развития критического мышления является одной из эффективных технологий, которые способствует формированию познавательных универсальных учебных действий. Достоинством данной технологии является:

- ориентированность на учащихся;
- применение современных методов и приемов, которые способствуют развитию коммуникативных, интеллектуальных и познавательных учений учащихся [2].

В таблице 1. представлена систематизация приемов технологии развития критического мышления по формированию определенных познавательных универсальных учебных действий (УУД) Л.Н. Жаравиной.

Таблица 1.

Систематизация приемов технологии развития критического мышления

<i>Познавательные УУД</i>	Приемы технологии развития критического мышления
<i>Логические универсальные действия</i>	Верные – неверные утверждения; Кластер; Эссе; Синквейн
Общеучебные	Чтение с остановками; Инсерт
<i>Постановка и решение проблемы</i>	«Толстые» и «тонкие» вопросы; Знали – Хотим узнать – Узнали
<i>Знаково-символические</i>	Кластер

Каждый прием, который используется в технологии развития критического мышления, как отмечает Л.Н. Жаравина, многофункционален, направлен на развитие интеллектуальных и личностных умений, а их применение по модели «вызов–осмысление–рефлексия» способствует развитию рефлексивных способностей и овладению умением учиться самостоятельно [2].

Нами был проведён педагогический эксперимент в МБОУ «СОШ № 2» п. Балезино в 3 «А» и 3 «В» классах.

Исходя из результатов констатирующего этапа, было принято решение о разработке системы уроков русского языка и литературного чтения с использованием приемов технологии развития критического мышления.

Формирующий этап условно был разделен на три подэтапа: подготовительный, основной и заключительный.

Цель формирующего этапа – разработка системы уроков русского языка и литературного чтения, направленной на развитие критического мышления младших школьников. В качестве основных приемов мы использовали:

- составление кластера – графической организация текста;
- составление синквейна – стихотворения, используемого для синтеза материала;
- чтение с пометками (инсерт) – интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления;
- «Тонкие» и «толстые» вопросы;
- «Лови ошибку»;
- «Я знаю.../ Я не знаю...»;
- «Рыбий скелет» (фишбоун);
- «Верите ли вы, что...»;
- «Корзина идей»;
- «Мозговой штурм».

Нами были разработано 10 конспектов уроков. На основном этапе мы провели пять уроков русского языка и пять уроков литературного чтения, на которых мы использовали вышеуказанные приемы.

Применение приемов технологии развития критического мышления способствовало активизации детей младшего школьного возраста, учащиеся научились находить необходимую информацию в различных источниках; критически осмысливать полученную информацию и систематизировать информацию на уроках русского языка и литературного чтения.

### **Список использованной литературы**

1. Гузева Н.И. Развитие критического мышления младших школьников [Электронный ресурс] / Н.И. Гузева // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. – № 2. – С. 67–72. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/17885067>
2. Жаравина Л.Н. Формирование познавательных УУД на уроках русского языка средствами технологии развития критического мышления : метод. пособие для пед. по использованию пед. технологий [Электронный ресурс] / Л.Н. Жаравина. – 2018. – URL: <https://cyberleninka.ru>
3. Загашеев И.О. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашеев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – СПб., 2003. – 192 с.

*Н.Н. Касаткина,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

### **ИКТ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Использование информационных технологий на уроке позволяет проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (анимация, музыка) обеспечивает наглядность; привлекает большое количество дидактического материала; повышает объём выполняемой работы на уроке в несколько раз; обеспечивает высокую степень индивидуализации и дифференциации обучения; способствует активизации внимания, восприятия,

мышления, воображения, памяти, творческих способностей и познавательных интересов.

Всем хорошо известно, что в начальной школе происходит смена ведущей деятельности ребенка с игровой на учебную. Использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими, позволяет сделать этот процесс более плавным.

Актуальность исследования заключается в потребности учителей в эффективных способах использования средств мультимедиа в учебно-воспитательном процессе начального образования.

В младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание, которое становится особенно концентрированным и устойчивым, если учебный материал отличается наглядностью, яркостью, вызывает у школьников эмоциональное отношение. В роли такой наглядности используется компьютер.

В арсенале программно-методических комплексов для начальной школы учителям, родителям, обучающимся предлагаются: «Уроки Кирилла и Мефодия», «Мир природы», «Буква потерялась», «Развивайка» (Занимательная математика), «Кот учёный», «Емеля» и др.

Внедрение компьютера перспективно, так как повышает эффективность проведения урока и усиливает интерес учащихся к уроку.

Мультимедийный урок – это удобный и эффектный способ представления информации с помощью компьютерных программ. Он сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка.

Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс начальной школы позволяет в доступной форме использовать познавательные и игровые потребности учащихся для познавательных процессов и развития индивидуальных качеств. Современный мультимедийный урок строится по той же структуре, что и традиционный: актуализация знаний, объяснение нового, закрепление, контроль. Используются те же методы: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый и другие. Одной из

наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам в начальной школе можно назвать создание мультимедийных презентаций [1].

При разработке презентации учитывается, что она:

- быстро и доходчиво изображает вещи, которые невозможно передать словами;
- вызывает интерес и делает разнообразным процесс передачи информации;
- усиливает воздействие выступления.

При проведении уроков с использованием компьютера необходимо соблюдать соответствующие санитарно-гигиенические требования; время работы за компьютером не должно превышать: для 1–2 классы – 10 мин., для 2–4 классы – 15 мин.

Косолапова О.В., учитель начальных классов МБОУ СОШ №53 г. Ижевска, использует мультимедийные презентации на уроках литературного чтения и русского языка для объяснения новой темы, закрепления пройденного материала, на итоговой проверке качества знаний учащихся, при проведении физкультминуток, во внеурочной работе, на родительских собраниях. Так, например, при чтении «Азбуки» учащиеся знакомятся с новыми звуками и буквами, и учитель использует иллюстративный материал в виде слайдов с изображением звезды, зайца, зонта, зебры, зимы для прогнозирования темы урока, подводит учащихся к формулированию темы урока (тема «Звуки [з], [з\*], буква З»). На уроках математики использует яркие слайды с ребусами, примерами, задачами. С 1 класса дети выполняют тесты, используя дидактический материал из презентации. В качестве поощрения за хорошую работу учитель предлагает учащимся посмотреть отрывок из мультфильма.

Мультимедийные компьютерные технологии позволяют дополнить почти все традиционные средства обучения. Во многих случаях это даёт возможность оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономит время

урока, насыщает информацией. Средства мультимедиа позволяют обеспечить наилучшую, по сравнению с другими техническими средствами обучения, реализацию принципа наглядности.

Использование информационно-коммуникативных технологий позволяет обеспечить положительную мотивацию обучения; проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация); усовершенствовать контроль знаний; рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность урока; формировать навыки подлинно исследовательской деятельности.

### **Список использованной литературы**

1. Павлова С.А. Информационно-технические средства обучения в начальной школе / С.А. Павлова, Р.Я. Трофимова // Начальная школа. – 2004. – № 4. – С. 110.

*Е.О. Мурзина,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

### **КОММУНИКАТИВНАЯ АКТИВНОСТЬ И ТЕМПЕРАМЕНТ**

Еще в детстве становится заметно, что одни дети более подвижные, веселые, настойчивые, а другие – медлительные, застенчивые, неторопливые в словах и поступках. Психолог В.С. Мерлин пишет: «Представьте себе две реки – одну спокойную, равнинную, другую – стремительную, горную. Течение первой едва заметно, она плавно несет свои воды, у нее нет ярких всплесков, бурных водопадов и брызг. Течение второй – полная противоположность. Река быстро несется, вода в ней грохочет, бурлит и, ударяясь о камни, превращается

в ключья пены... Нечто подобное можно наблюдать и в поведении людей». Так, если наблюдать за поведением учеников на уроке, то можно сразу заметить разницу в поведении, движениях каждого. У одних неторопливые правильные движения, заметное спокойствие во взгляде, а у других резкие движения, суета в глазах, но большинство из них показывают похожие результаты в развитии. Разница в поведении обусловлена темпераментом, который проявляется в любом виде деятельности (игровая, трудовая, учебная, творческая), в походке, жестах, во всем поведении. Индивидуальные психологические особенности личности человека, его темперамент придают своеобразную окраску всей деятельности и поведению. Темперамент является динамической характеристикой человека, от темперамента зависят психический темп и ритм, быстрота возникновения чувств, их длительность и устойчивость, смекалистость, направленность на определенные контакты с предметами и людьми, на интерес человека к себе или другим.

Коммуникативная активность – это сложное, структурно организованное образование. В структуре коммуникативной активности выделяется 3 относительно независимых симптомокомплекса (компонента): «Интенсивность и скорость», «Эмоциональность», «Потребность и гибкость». Каждый симптомокомплекс интегрирует в себе свойства как минимум двух уровней интегральной индивидуальности – уровней свойств психодинамики и личности.

Симптомокомплексы коммуникативной активности обнаружили взаимосвязи с различными свойствами интегральной индивидуальности, темперамента. «Интенсивность и скорость» – со свойствами психодинамического уровня, «эмоциональность» в большей степени связана с личностным уровнем и свойствами психодинамики, «потребность и гибкость» обнаруживает равновероятную связь со свойствами как личностного, так и психодинамического уровней.

Исследование активности получило развитие в работах А.И. Крупнова, который был первым среди отечественных дифференциальных психофизиологов, кто включил в анализ коммуникативный аспект активности

(наряду с интеллектуальным и психомоторным аспектами). Используя специально разработанную программу наблюдения за социальным поведением испытуемого, А.И. Крупнов смог оценить проявления коммуникативной активности по следующим показателям: потребность в социальных контактах, коммуникативная инициатива, устойчивость социальных контактов и количество партнеров в социальном поведении и высказал предположение, согласно которому, устойчивость общения (стабильность социальных контактов) более тесно связана с содержательным аспектом активности, чем с ее динамическим аспектом.

Советский психофизиолог В.М. Русалов предложил более современную трактовку свойств темперамента. Исходя из теории функциональной системы П.К. Анохина, включающей четыре блока хранения, циркулирования и переработки информации (блок афферентного синтеза, программирования (принятия решений), исполнения и обратной связи), Русалов выделил четыре связанные с ними свойства темперамента, отвечающие за широту или узость афферентного синтеза (степень напряженности взаимодействия организма со средой), легкость переключения с одной программы поведения на другую, скорость исполнения текущей программы поведения и чувствительность к несовпадению реального результата действия с его акцептором. В соответствии с этим психофизиологическая оценка темперамента включила четыре компонента: эргичность (выносливость), пластичность, скорость и эмоциональность (чувствительность). Все эти компоненты темперамента, по мнению В.М. Русалова, биологически и генетически обусловлены. Темперамент зависит от свойств нервной системы, а они в свою очередь понимаются как основные характеристики функциональных систем, обеспечивающих интегративную, аналитическую и синтетическую деятельность мозга, всей нервной системы в целом. В соответствии с двумя основными видами человеческой деятельности – предметной деятельностью и общением – каждое из выделенных свойств темперамента должно рассматриваться отдельно, поскольку предполагается, что в деятельности и

общении они проявляются по-разному. Применительно к общению человека в число соответствующих свойств можно включить активность, продуктивность, возбудимость, тормозимость и переключаемость. Так, у индивида с повышенной активностью речь, мимика, жесты, пантомимика более ярко выражены, чем у человека с пониженной активностью. Более активные люди обладают, как правило, и более сильным голосом, быстрым темпом речи. Значительно различается стиль общения у сильно и слабо возбудимых людей. Первые реагируют быстрее, легче входят в контакт, лучше адаптируются в общении, чем вторые. Тормозимые индивиды легче прекращают общение, менее словоохотливы, чем те, чьи тормозные реакции замедленные, они с трудом переключаются в общении с одной темы на другую, с одного человека на другого.

Рассмотрим подробнее особенности конкретных типов темпераментов в общении.

Сангвинический темперамент: быстрый темп речи; легко устанавливает социальный контакт, без затруднений находит точки соприкосновения с новыми людьми, имеет широкий круг знакомств; в высшей степени пластичный, отзывчивый, общительный человек, почти всегда откликается на желания пообщаться со стороны другого человека; не чувствует скованности в новой обстановке, новая или необычная обстановка его только возбуждает, бодрит; его отношения к людям могут быть изменчивы и непостоянны, поэтому довольно часто меняет привязанности.

Холерический темперамент: быстрая речь, конкретность и четкость в высказываниях; цикличность активности – одна из характерных особенностей холерического темперамента, в силу преобладания возбуждения над торможением в общении с людьми холерик допускает резкость, вспыльчивость, раздражительность, эмоциональную несдержанность, не принимает возражений, на этой почве он может создавать нередко конфликтные ситуации в коллективе; существует риск невротизации, что осложняет общение с людьми; умеет ориентироваться на деловые качества партнера в общении.

Флегматический темперамент: ему присуща замедленность реакций в общении, круг общения его менее широк, чем у сангвиника, отличается постоянством общения с одними и теми же людьми; социальные контакты он устанавливает медленно, свои чувства проявляет мало и долго не замечает, что кто-то ищет повода познакомиться с ним; в отношениях с людьми флегматик всегда ровен, спокоен, его нелегко вывести из себя, он уклоняется от ссор.

Меланхолический темперамент: круг общения немногочислен, избирателен в выборе партнеров по общению, устойчив, постоянен в привязанностях; может быть надежным другом; необщителен, склонен к замкнутости, избегает общения с малознакомыми людьми, часто смущается и проявляет большую неловкость в новой обстановке. Он уклоняется от общественной жизни коллектива; он незэнергичен, ненастойчив. Его пугает новая обстановка, новые люди – он теряется, смущается и поэтому боится контактов с другими людьми, уходит в себя, замыкается, уединяется.

В современной жизни все более возрастает роль коммуникативной активности в системе социальных взаимодействий, в совместной деятельности людей, в развитии самого субъекта общения, в том числе в процессе получения образования. Знания особенностей темперамента необходимы для профессиональной деятельности педагога при выборе индивидуального подхода к процессу обучения, для руководителей всех уровней при построении тактики деловых взаимоотношений с подчиненными, при выборе профессии, а также при профессиональном отборе, при общении людей друг с другом.

### **Список использованной литературы**

1. Горянина В.А. Психология общения / В.А. Горянина. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 416 с.
2. Крылов А.А. Психология : учебник / А.А. Крылов. – М.: Проспект, 2004 – 752 с.

3. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
4. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В.С. Мерлин. – М.: МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 544 с.
5. Рогов Е.И. Общая психология / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2000. – 448 с.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 672 с.
7. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 640 с.
8. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПН, 2001. – 534 с.

*К.Д. Шуклина,*

*студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ДОУ**

Иностранный язык стал обязательным компонентом в дошкольных образовательных учреждениях. Востребованность иностранного языка в обществе, с одной стороны, а также понимание родителями того, что язык является не только фактором образованности современного человека, но и основой его социального и материального благополучия в обществе, с другой, на данный момент делают раннее обучение иностранному языку особенно популярным и актуальным.

Дошкольный возраст особенно благоприятен для начала изучения иностранного языка, так как дети этого возраста отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого

опыта. Они легко и прочно запоминают небольшой по объему языковой материал и хорошо его воспроизводят.

**Целью** обучения дошкольников иностранному языку является формирование интереса к учению, к познанию окружающего мира, людей, отношений и культур на основе овладения иноязычной речью.

**Раннее обучение иностранному языку выдвигает следующие задачи:**

1. Формирование и развитие иноязычных фонетических навыков (пока речевой аппарат пластичен и ещё действуют механизмы овладения родной речью, эти навыки легко усваиваются, поэтому важно не упустить время);
2. Развитие навыков аудирования (понимание речи на слух);
3. Развитие навыков говорения (т.е. формирование у ребенка представления об иностранном языке как средстве общения);
4. Формирование и пополнение лексического запаса.

Известно, что **игра** – основной вид деятельности ребенка-дошкольника, средство его всестороннего развития. Игра является и формой организации, и методом проведения занятий, на которых дети накапливают определенный запас английской лексики.

Свои занятия «**Английский для малышей**» в ДОУ я также старалась всегда проводить в игровой форме.

«**Семья**», «**магазин**», «**аптека**», «**путешествия**», «**зоопарк**» – во все это дети очень любят играть, примеряя на себя роли взрослых. **Сюжетно-ролевая игра** способствует развитию творческих и коммуникативных способностей ребенка. А еще, если эта игра происходит на английском языке с использованием определенных слов и выражений, все это не только представляет большой интерес для ребенка, но и способствует запоминанию лексических и грамматических структур.

**Игры-драматизации** также необходимы и полезны детям в любом возрасте. В них ребенок создает свой маленький мир и чувствует себя творцом, хозяином происходящих событий. Он сам управляет действиями героев и сам строит их отношения. Известные народные сказки «Теремок», «Репка»,

«Курочка Ряба», разыгрываемые на занятиях по английскому языку, всегда имеют огромный успех, создавая благоприятные условия для развития речи, творческих способностей ребенка, его воображения, а также для обогащения словарного запаса.

Хочется отметить, что сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, пальчиковые игры, подвижные игры, игры с мячом, дидактические игры, игры-викторины, песни, танцы, художественная деятельность - все это являлось неотъемлемой частью моих занятий по английскому языку в ДООУ, которая позволяла детям осваивать язык, как средство общения в непосредственной деятельности, активно экспериментируя с ним

Как результат, дети к концу второго года обучения иностранному языку показывали прекрасные результаты, что позволило мне сделать вывод о том, что данная методика применения игры в совокупности с творческим подходом педагога ко всем занятиям по английскому языку проводимым в ДООУ является очень успешной. И можно с уверенностью сказать о том, что детям, изучавшим английский в детском саду, будет намного проще адаптироваться к большой учебной нагрузке по данному предмету в школе.

### **Список использованной литературы**

1. Бахталкина Е.Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду / Е.Ю. Бахталкина // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. – С. 44.
2. Витоль А.Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? / А.Б. Витоль // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 42.
3. Махина О.Е. Обучение иностранному языку дошкольников: обзор теоретических позиций / О.Е. Махина // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 38–42.

***Е.А. Мерзлякова,**  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»*

## **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА В ШКОЛЕ**

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) требуют от школы "формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде" [2].

Поскольку профессионально-личностное самоопределение напрямую связано с воспитательной системой школы, именно идея развития воспитательной системы в школе может стать эффективным средством решения данной проблемы.

Исследуя теорию воспитательных систем, мы выяснили, что в литературе встречается описание множества классификаций, основанных на разных признаках. В научной литературе встречается описание множества классификаций воспитательных систем, основанных на разных признаках – ценностно-смысловом самоопределении (Е.Н. Барышников), гуманистической среде (А.В. Гаврилин) и т.д. В последние годы появился тип воспитательной системы, ориентированный на развитие человека как персоны – персонифицированная система воспитания (далее – ПСВ) (Е.Н. Степанов). Её достоинством и принципиальным отличием от других видов воспитательных систем является то, что сам обучающийся является непосредственным субъектом проектирования воспитательной системы. Построение персонифицированной системы воспитания как особого типа воспитательных систем является новым этапом развития теории воспитательных систем, основания которой были заложены в 1990-е гг. коллективом под руководством Л.И. Новиковой. В настоящее время этой воспитательной системе уделяется

большое внимание со стороны теоретиков и практиков. В.А. Караковский пишет: "Любая воспитательная система является единством не только общего и особенного, но и единичного – того специфического, что свойственно конкретному учреждению с данным составом педагогов и школьников, окружающей его средой" [1, с. 8]. Данным направлением сегодня занимается исследовательский коллектив под руководством Е.Н. Степанова.

Под персонифицированной системой воспитания авторы данной концепции понимают одну из разновидностей системной организации воспитательного процесса, основой (ядром) которой является одна или несколько событийных общностей людей, их идей, отношений и действий, направленных на создание благоприятных условий для развития конкретной персоны ребенка, выступающего в качестве субъекта саморазвития, индивидуальной и совместной деятельности (жизнедеятельности) [4, с. 16].

Опыт педагогического взаимодействия школы и семьи в становлении профессионального выбора у старшеклассников позволил определить этот аспект как один из наиболее приоритетных в жизни подростка. Затрагивая очень значимые ценности и интересы подростка и родителей, профессиональное самоопределение может детерминировать их совместную деятельность и стать импульсом для пробуждения субъектности подростка. Рассматривая карьерную мотивацию как возможную основу личностного саморазвития обучающихся старших классов, педагоги МБОУ СОШ №49 г. Ижевска изучали потенциал воспитательной системы в плоскости профессионального самоопределения.

Традиционно профессиональное самоопределение формируется при активном участии родителей, как наиболее заинтересованной в успешном результате стороны, т.е. в поступлении ребенка в выбранное учебное заведение после окончания школы. Данная система предполагает наличие общности, где в центре находится ребенок как субъект саморазвития в плоскости профессионального самоопределения, а вокруг него – «референтная группа» из авторитетных для этого подростка людей, причем, наиболее близкое к нему

положение в идеале занимают родители (или лица, их замещающие). Но возможны и другие варианты, в которых состав и роли в референтной группе распределяются иначе. В связи с тем, что родители не всегда готовы действовать с позиций педагогической поддержки и помощи ребенку, эти функции могут выполнять педагоги школы.

Ученики старших классов принимали участие в коллективных воспитательных делах, содержание которых включало позиции. Некоторые старшеклассники, вдохновленные идеями саморазвития, стали участниками построения собственной ПСВ. Причем, каждый подросток столкнулся с необходимостью действовать в индивидуальной жизненной ситуации. В связи с этим, заинтересованные в развитии подростка взрослые создавали различные варианты педагогической поддержки в процессе взаимодействия школы и семьи. Так, разрабатывались индивидуальные модели воспитания.

Следует отметить, что алгоритмы организации педагогической помощи и поддержки подростка во многом зависят от готовности и возможностей семьи участвовать в данном процессе. Поэтому взаимодействие школы и семьи мы осуществляли на основе представлений об образовательном потенциале семьи, что позволяло разрабатывать наиболее приемлемые варианты построения профессионально ориентированной системы ребенка с учетом индивидуальных особенностей всех участников процесса.

Опираясь на научные исследования Т.П. Симаковой [3], в МОУ–ШКОЛЕ «ЮНОСТЬ» разработали анкету, позволяющую диагностировать уровень образовательного потенциала семьи (далее – ОПС).

Анкета состоит из шести разделов, соответствующих компонентам ОПС (ценностному, субъектному, эмоционально-психологическому, материальному, организационному (пространственно-временному), деятельностному). Первый раздел анкеты был направлен на изучение ценностного компонента ОПС. В этой части опросника выявлялись приоритеты семьи в жизни – духовные или материальные.

Во втором разделе анкеты изучался уровень сформированности субъектного компонента путем выявления психолого-педагогической компетентности членов семьи, заинтересованности в развитии ребенка.

Третий раздел анкеты был ориентирован на исследование эмоционально-психологического компонента. В нем оценивались стиль отношений, характером лидерства в семье, ожиданий от ребенка и формой их выражения

В четвертом разделе анкеты, посвященном выявлению уровня материально-предметного компонента, определялось наличие в жизненном пространстве семьи средств для становления и развития способностей, интересов, потребностей ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными способностями.

Пятый раздел анкеты был направлен на изучение организационного или пространственно-временного компонента. В этом разделе выявлялись возможности семьи организовать посещение ребенком необходимых образовательно-развивающих мероприятий, культурных учреждений, дополнительного образования.

Шестой раздел анкеты нацелен на исследование деятельностного компонента. В нем оценивались совместные виды деятельности детей и взрослых, отражающиеся позитивно на развитии ребенка.

Все компоненты изучались методом самооценки по четырехбалльной шкале, баллы которой соответствуют ответам «Да», «Скорее да, чем нет», «Скорее нет, чем да», «Нет». Уровень сформированности компонентов ОПС определялся соотношением вариантов ответов по каждому вопросу. *Высокий уровень* развития компонента подразумевает ответ – «да» (в большинстве ответов в разделе анкеты, посвященном данному компоненту) и «скорее да, чем нет». *Средний уровень* развития компонента подразумевает ответ – «скорее да, чем нет» (в большинстве ответов в разделе анкеты, посвященном данному компоненту) и «скорее нет, чем да». *Низкий уровень* развития подразумевает в большинстве случаев в разделе анкеты, посвященном данному компоненту ответы – «скорее нет, чем да», «нет», «не знаю».

Полученные результаты анкетирования позволили определить группы семей с высоким, средним и низким ОПС:

- *высокий уровень* ОПС подразумевает преобладающее количество компонентов ОПС высокого уровня развития и отсутствие компонентов ОПС низкого уровня развития;

- *средний уровень* ОПС подразумевает преобладающее количество компонентов ОПС среднего уровня развития;

- *низкий уровень* ОПС подразумевает преобладающее количество компонентов ОПС низкого уровня развития;

Анализ полученных данных после обработки анкеты «Образовательный потенциал семьи» позволил выявить количественно-качественный состав семей обучающихся и получить необходимую информацию для определения роли, функций, условий взаимодействия школы и семьи в процессе подготовки профессионального самоопределения школьников.

Взаимодействие школы с родителями по алгоритмам, разработанным для различных групп семей, производится с учетом того, что семьи с высоким потенциалом в преобладающем большинстве случаев реализуют свое участие построении ПСВ старшеклассника в роли субъекта педагогической поддержки своего ребенка; семьи со средним уровнем образовательного потенциала, как правило, выступают в роли вдохновителя, стимулирующего активность подростка. в случае отсутствия у ребенка субъектной позиции или нежелания ее занимать. Семьи с низким образовательным потенциалом, ограниченные в своих возможностях участия в процессе, как правило, не включаются во взаимодействие или их участие носит эпизодический характер.

Таким образом, изучение ОПС позволило педагогическому коллективу МБОУ СОШ №49 на основе индивидуально-дифференцированного подхода выстраивать взаимодействие участников воспитательной системы в плоскости профессионального самоопределения.

1. Караковский В.А. Воспитательная система школы как объект педагогического управления : автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.А. Караковский ; АПН СССР. НИИ общ. пед. – М., 1989. – 37 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Гл. 2, п. 9, ст. 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897/>
3. Симакова Т.П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнерства : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т.П. Симакова. – Томск, 2012. – 488с.
4. Степанов Е.Н. Персонифицированная система воспитания: первоначальные представления / Е.Н. Степанов // Классный руководитель. – 2017. – № 3. – С. 5–16.
5. Веб-форум ПОИПКРО «Теория, методика и практика изучения эффективности персонифицированной системы воспитания ребенка» [Электронный ресурс]. – 2018. – URL: [https://anvosпитание.blogspot.com/2018/11/blog-post\\_90.html](https://anvosпитание.blogspot.com/2018/11/blog-post_90.html)

**Л.В. Неклюдова,**  
*канд. пед. наук, доцент кафедры психолого-педагогического и  
дефектологического образования  
филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко» в г. Ижевске*

**А.А. Петрова,**  
*студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Формирование семейных ценностей и традиций у детей является одной из важнейших задач дошкольного образования. Проблемы семейного воспитания

и развития семьи очень значимы и многоаспектны, и современное дошкольное образование не может не учитывать роль семьи в процессе детского развития. Изучением проблемы формирования семейных ценностей и традиций занимается широкий круг ученых: социологов, психологов, демографов, историков, экономистов. Стоит назвать таких ученых, как И.В. Карпенкова, Д. Майерс, А.А. Яворская и др.

Дошкольными учреждениями накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях повышения их педагогической культуры.

Сокращение свободного времени родителей из-за необходимости поиска дополнительных источников дохода, психологические перегрузки, стрессы и наличие множества других патогенных факторов стимулируют развитие у родителей раздражительности, агрессивности, синдрома хронической усталости. Педагогический опыт и наблюдения родительского стиля взаимодействия с детьми, убеждают, что многие родители, находясь под прессом возникающих проблем, считают возможным выплеснуть свои негативные эмоции на маленького ребёнка, который не может противостоять психологической, а часто и физической агрессии, казалось бы, самых близких ему людей.

Родитель, участвуя в этих мероприятиях, применяя знания закономерностей психики на ситуацию, формирует ее, используя уже существующие воспитательные факторы, в том числе собственные. Внешне они иногда выглядят как речевое воздействие или мимика и жесты, как организующее действие или отношение к чему-либо, как личное поведение или настроение, психическое состояние родителей.

Анализируя выше изложенное, констатируем, что педагогическое просвещение семьи в современных условиях предполагает помощь в развитии ребенка и означает создание таких условий, при которых его физиологические, эмоциональные и интеллектуальные потребности будут удовлетворяться в достаточной мере на необходимом качественном уровне.

Рассмотрев различные научные источники, сопоставив собственный опыт, пришли к выводу, что работу с родителями целесообразнее строить, придерживаясь следующих этапов по Т.В. Кротовой.

1. Продумывание содержания и форм работы с родителями. Проведение экспресс-опроса с целью изучения их потребностей. Важно не только сообщить родителю о том, что ДООУ хочет делать с его ребенком, но и узнать, чего он ждет от ДООУ. При этом необходимо учитывать, что некоторые родители предпочитают сами заниматься с ребёнком, а детский сад рассматривают только как среду для игрового общения своего сына или дочки. Полученные данные следует использовать для дальнейшей работы по педагогическому просвещению родителей.

2. Установление между воспитателями и родителями доброжелательных отношений с установкой на будущее деловое сотрудничество. Необходимо заинтересовать родителей той работой, которую предполагается с ними проводить, сформировать у них положительный образ ребенка.

3. Формирование у родителей более полного образа своего ребенка и правильного его восприятия посредством сообщения им знаний, информации, которые невозможно получить в семье и которые оказываются неожиданными и интересными для них. Это может быть информация о некоторых особенностях общения ребенка со сверстниками, его отношении к труду, достижениях в продуктивных видах деятельности.

4. Ознакомление педагога с проблемами семьи в воспитании ребенка. На этом этапе воспитатели вступают в диалог с родителями. Важно, чтобы родители рассказывали воспитателям не только о положительном, но и о трудностях, тревогах, отрицательном в поведении ребенка.

5. Совместное с взрослыми исследование и формирование личности ребенка. На данном этапе планируется конкретное содержание работы, выбираются формы сотрудничества [3].

Все формы работы с родителями подразделяются на:

- коллективные (массовые), индивидуальные и наглядно-информационные;

- традиционные и нетрадиционные.

Коллективные (массовые) формы подразумевают работу со всем или большим составом родителей ДООУ (группы). Это совместные мероприятия педагогов и родителей. Некоторые из них подразумевают участие и детей.

Индивидуальные формы предназначены для дифференцированной работы с родителями воспитанников.

Наглядно-информационные – играют роль опосредованного общения между педагогами и родителями.

В настоящее время сложились устойчивые формы работы детского сада с семьей, которые в дошкольной педагогике принято считать традиционными. Это формы работы проверенные временем. Их классификация, структура, содержание, эффективность описаны во многих научных и методических источниках. К таким формам можно отнести педагогическое просвещение родителей [4]. Осуществляется оно в двух направлениях:

- внутри детского сада проводится работа с родителями воспитанников данного ДООУ;

- работа с родителями за пределами ДООУ. Ее цель – охватить подавляющее большинство родителей дошкольников независимо от того, посещают их дети детский сад или нет.

Охарактеризуем некоторые из них:

Педагогический совет с участием родителей. Целью данной формы работы с семьей является привлечение родителей к активному осмыслению проблем воспитания детей в семье на основе учета индивидуальных потребностей.

Родительская конференция - одна из форм повышения педагогической культуры родителей. Ценность этого вида работы в том, что в ней участвуют не только родители, но и общественность. На конференциях выступают педагоги, работники районного отдела образования, представители медицинской службы,

учителя, педагоги-психологи и т.д. Кроме того, эта форма позволяет педагогам, специалистам и родителям моделируют жизненные ситуации, проигрывая их. Это дает возможность родителям не только накапливать профессиональные знания в области воспитания детей, но и устанавливать доверительные отношения с педагогами и специалистами.

Тематические консультации организуются с целью ответить на все вопросы, интересующие родителей. Часть консультации посвящается трудностям воспитания детей. Они могут проводиться и специалистами по общим и специальным вопросам, например, развитию музыкальности у ребенка, охране его психики, обучению грамоте и др. Консультации близки к беседам, основная их разница в том, что последние предусматривают диалог, его ведет организатор бесед. Педагог стремится дать родителям квалифицированный совет, чему-то научить. Эта форма помогает ближе узнать жизнь семьи и оказать помощь там, где больше всего она нужна, побуждает родителей серьезно присматриваться к детям, задумываться над тем, какими путями их лучше воспитывать. Главное назначение консультации — родители убеждаются в том, что в детском саду они могут получить поддержку и совет. Существуют и «заочные» консультации. Готовится ящик (конверт) для вопросов родителей. Читая почту, педагог может заранее подготовить полный ответ, изучить литературу, посоветоваться с коллегами или переадресовать вопрос. Эта форма получила отклик у родителей. Как показал наш опыт проведения «заочной» консультации, родители задавали разнообразные вопросы, о которых не желали говорить вслух [7].

Педагогический консилиум. По утверждению некоторых современных авторов (Е.П. Арнаутова, В. Лапицкая и др.) в работе с родителями можно и нужно использовать данную форму. Она помогает лучше и глубже понять состояние отношений в конкретной семье, вовремя оказать действенную практическую помощь (если, конечно, у родителей есть желание что-то изменить в сложившейся ситуации).

В состав консилиума можно включить воспитателя, заведующую, заместителя заведующего по основной деятельности, педагога-психолог, учителя логопед, старшую медсестру, членов родительского комитета. На консилиуме обсуждается воспитательный потенциал семьи, ее материальное положение и статус ребенка в семье.

Групповые собрания родителей — это форма организованного ознакомления родителей с задачами, содержанием и методами воспитания детей определенного возраста в условиях детского сада и семьи (обсуждаются проблемы жизнедеятельности группы).

«Круглый стол». В нетрадиционной обстановке с обязательным участием специалистов обсуждаются с родителями актуальные проблемы воспитания.

Родительский совет (комитет) группы. Родительский совет – это группа родителей, которая регулярно собирается для того, чтобы содействовать администрации ДОО, воспитателям группы в совершенствовании условий для осуществления образовательного процесса, охраны жизни и здоровья воспитанников, свободного развития личности; участвовать в организации и проведении совместных мероприятий. Как правило, в члены родительского совета выбирают родителей с активной жизненной позицией, которые заинтересованы в улучшении пребывания детей в ДОО.

Открытые занятия с детьми в ДОО для родителей. Родителей знакомят со структурой и спецификой проведения занятий в ДОО. Можно включить в занятие элементы беседы с родителями.

Практикой уже накоплено многообразие нетрадиционных форм, но они еще недостаточно изучены и обобщены. Однако сегодня изменились принципы, на основе которых строится общение педагогов и родителей. Оно строиться на основе диалога, открытости, искренности, отказе от критики и оценки партнера по общению.

### **Список использованной литературы**

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 25–36.
2. Гурджиян М.В. Традиционная семья в современном российском обществе / М.В. Гурджиян // Общество: философия, история, культура. – 2016. – № 4. – С. 41–43.
3. Бородина Е.Н. Педагогические условия формирования традиционных духовно-нравственных семейных ценностей у старшеклассников / Е.Н. Бородина // Современные проблемы науки и образования. – Пенза, 2013. – № 6. – С. 24–5.
4. Дементьева И.Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье / И.Ф. Дементьева // Вестник РУДН: сер. Социология. – 2004. – № 6/7. – С. 150–160.
5. Кильдюшова П.Е. К вопросу о формировании у дошкольников ценностного отношения к семье / П.Е. Кильдюшова, Р.А. Валеева // Актуальные проблемы педагогики и психологии : сб. науч. тр. преподавателей, молодых ученых и студентов, посвященный 210-летию Казан. ун-та. – Казань: Изд-во «Отечество», 2015. – С. 18–23.
6. Островская Л.Ф. Беседы с родителями о нравственном воспитании дошкольника : кн. для воспитателя дет. сада / Л.Ф. Островская. – М.: Просвещение, 1987. – 376 с.
7. Прохорова О.Г. Любовь, брак, семья: жизнь без ошибок / О.Г. Прохорова. – СПб.: КАРО, 2008. – С. 12.
8. Рогалева Н.А. Психологический клуб для родителей «Семь Я» / Н.А. Рогалева // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 7. – С. 45.
9. Рыбак Е.В. Социальное развитие и образование в системе семейных ценностей современных молодых родителей: аксиокреативный подход / Е.В. Рыбак, А.Б. Федулова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18: сер. Педагогика. – № 3. – С. 11–14.

10. Федулова А.Б. Семья и семейные ценности: философско-аксиологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук / А.Б. Федулова. – Архангельск, 2003. – 24 с.

*А.М. Гизатуллина,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА**

Технология проектирования является инновационной в работе дошкольных организаций. Этот метод позволяет ребенку экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, тем самым, обеспечивая ему высокую готовность к школьному обучению. Процесс проектирования повышает компетентность педагогов, выступает средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, укрепляет взаимоотношения с родителями, делает процесс обучения интересным и увлекательным. Метод проектов является способом реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.

Под проектом понимается самостоятельная и коллективная творческая завершенная работа, имеющая социально значимый результат. В основе проекта лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое. Проектирование – это комплексная деятельность, участники которой автоматически, без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов, осваивают новые понятия и представления о различных сферах жизни. Воспитатель – организатор детской продуктивной деятельности, источник информации, консультант, эксперт. Он – основной руководитель проекта, при этом – партнер и помощник ребенка в его саморазвитии. Мотивация усиливается благодаря творческому характеру детской деятельности, ребенок знакомится с различными точками зрения, имеет возможность высказать и обосновать свое мнение [2].

Современное изучение проектной деятельности как формы развития речи дошкольников представлено в работах И.Э. Куликовской, С.И. Максимовой, Е.О. Смирновой, О.Н. Сомковой и А.Ю. Тихоновой и др.

Речь и общение сопровождают все виды деятельности детей (игровую, трудовую, познавательно-исследовательскую, продуктивную, музыкально-художественную, чтение) и являются их неотъемлемой частью. Поэтому у воспитателя имеются огромные возможности для постоянной работы над развитием речи детей в рамках любого проекта.

Н.Е. Веракса, А.Н Веракса, подчёркивают важность использования метода проектов (в том числе и для обогащения словаря и развития связной речи) в дошкольном возрасте. Используя проектную деятельность, ребята учатся строить высказывание в соответствии с темой и основной мыслью; соблюдать структуру текста; соединять предложения и части высказывания с помощью различных типов связей и разнообразных средств; отбирать адекватные лексические и грамматические средства [1].

Важнейшим направлением работы педагога в новых условиях с целью развития общения и речи детей является организация взаимодействия детей. О.Н. Сомкова отмечает, что «это становится возможным в условиях организации детской проектной деятельности...» [4]. Проект дает возможность решать множество педагогических задач: показать детям способы поиска новой информации, научить планировать коллективную деятельность, проводить исследование (выдвигать предположения, проверять их, обобщать результаты), применять свои знания и умения в различных, в том числе и новых ситуациях, развивать умение презентовать полученный продукт. Участие в проекте предполагает сочетание совместной со сверстниками и индивидуальной деятельности, что воспитывает у детей ответственность, умение работать в группе, проявляя при этом индивидуальные способности и творчество.

Работа над реализацией проекта состоит из этапов, в ходе которых решаются задачи речевого развития дошкольников:

**На первом, мотивационном этапе проекта** идет постановка исследовательской проблемы, стимулирование интереса детей к ее изучению, актуализация опыта детей по теме проекта, выдвижение детьми гипотез и предложений по изучению поставленной проблемы. Данный этап проекта позволяет решить множество коммуникативных (обогащение словаря, умений договариваться, слушать и слышать друг друга, принимать чужую точку зрения), речевых (обогащение словаря, развитие диалогической и полилогической речи: умений ставить вопросы и отвечать на них, участвовать в коллективном разговоре, соблюдая правила коллективного общения), познавательных задач [4].

**На втором, проблемно-деятельностном этапе** идет развитие исследовательских умений дошкольников: самостоятельный поиск информации, ее обработка и использование в совместной со сверстниками деятельности. Содержание данного этапа проекта позволяет решить задачи обогащения и активизации словаря детей за счет освоения названий эмоций и чувств, оттенков настроения, поиск эпитетов, характеризующих личностные качества друга и дружеское сотрудничество; развитие связной речи (дети составляют описательные и повествовательные рассказы, описывая содержание коллажей, альбомов; пересказывают прочитанные произведения, рассказы); развитие планирующей функции речи, а так же развитие всех групп коммуникативных умений детей (информационных, регуляционных и аффективных).

**На третьем, творческом этапе проекта** идет обобщение и оформление коллективного продукта детской деятельности и его публичная презентация. Педагог продолжает развивать у детей умения делового сотрудничества в ходе парного и подгруппового взаимодействия, умения публичной самопрезентации. Решаются задачи развития речевого творчества детей, выразительности речи, убедительности и доказательности высказываний [4].

Использование метода проектов в дошкольном образовании как одного из методов интегрированного обучения дошкольников, позволяет значительно

повысить самостоятельную активность детей, развить творческое мышление, умение детей самостоятельно, разными способами находить информацию об интересующем предмете или явлении и использовать эти знания для создания новых объектов действительности, способствует обогащению и активизации словаря детей, развитию связной речи, развитию планирующей функции речи. А так же делает образовательную систему дошкольного образовательного учреждения открытой для активного участия родителей.

### **Список использованной литературы**

1. Веракса Н.Е. Диагностика психического развития и проблема способностей / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2007. – № 1. – С. 22–27.

2. Левшина Н.И. Использование метода проекта при взаимодействии с родителями воспитанников дошкольного образовательного учреждения / Н.И. Левшина, Е.Г. Карпова, О.В. Понамарева // Управление ДОУ. – 2013. – № 6. – С. 77–89.

3. Мирджалилова С.С. Проектная деятельность – как средство развития познавательной инициативы / С.С. Мирджалилова // Молодой ученый. — 2012. – № 11. – С. 458–459.

4. Сомкова О.Н. Новые подходы к организации работы по развитию речи детей дошкольного возраста / О.Н. Сомкова // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 3. – С. 6–17.

*М.А. Ложечникова,*

*студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

**РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ, НАХОДЯЩЕЙСЯ В ТРУДНОЙ  
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

В настоящее время образовательные реформы приобретают все большую актуальность. Министерство просвещения Российской Федерации утвердили методологию наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися [2].

Обучающий эксперимент является одним из основных методов, так как позволяет определить область ближайшего развития подростка и прогнозировать темп его развития при направленном воздействии. С начала учебного года была апробирована программа наставничества молодежи в возрасте от 15 до 17 лет, находящейся в трудной жизненной ситуации.

В ходе данного исследования встречи наставника с наставляемым проводились в соответствии с разработанными теоретическими установками, методическими принципами организации встречи наставника с подростком. Встречи организованы с целью полного раскрытия потенциала личности наставляемого, необходимого для успешной личной и профессиональной самореализации в современных условиях неопределенности.

Программа обучающего эксперимента предусматривала следующие направления работы:

- 1) обучение наставников новым теоретическим установкам – проведению встреч по трехчастной структуре;
- 2) проведение всех или большинства встреч наставника с наставляемым с использованием трехчастной структуры;
- 3) систематическое применение специально разработанных приемов при проведении встреч наставника с наставляемым.

Этапы реализации указанных направлений отражены в таблице 1

*Таблица 1*

Структура организации встречи наставника с подопечным

Этапы встречи	Содержание встречи
---------------	--------------------

Начало	В начале каждой встречи наставник будет спрашивать своего подопечного, как прошла его неделя, его учеба, а когда уже установится доверие между ними, то можно обсуждать вопросы по основной теме встречи. Начиная со второй встречи, можно обсуждать, как наставник и молодой человек подготовились к встрече, выполнили взятые друг перед другом обязательства
Проведение встречи	Встреча длится час-полтора. На данном этапе предлагаются различные материалы к обсуждению, запланированные на первой встрече. На встречах желательно иметь под рукой бумагу А4, цветные карандаши. Предполагается 6 тематических встреч с использованием вариативных и дополнительных частей
Завершение встречи	В конце встречи наставник спрашивает своего подопечного о том, что было для него самым важным на встрече, нужно ли более глубоко обсудить какую-либо тему, нужно ли поговорить о чем-нибудь еще. В конце встречи наставник и молодой человек могут взять на себя обязательства по тому, что они делают до следующей встречи (наблюдение, поиск информации и так далее). Обязательства должны быть взаимными. Необходимо соблюдать ритуал: каждый записывает свои обязательства. Наставник учит этому подростка.

Таким образом, в ходе опытного обучения была детализирована методика применения приемов наставничества и сама программа наставничества для подростков в возрасте 15-17 лет, находящихся в трудной жизненной ситуации. В ходе экспериментального исследования отмечались стойкий интерес участников к осуществляемой работе, положительное и заинтересованное отношение наставляемого к наставнику. Творческий подход и предлагаемая новация наставничества свидетельствуют о более эффективном решении воспитательных задач в отношении студентов, проживающих в сельской местности.

### **Список использованной литературы**

1. <https://mentori.ru/about/news/58>
2. [https://vk.com/doc13510221\\_535071291?hash=35a9e9e745fede3cfb&dl=c02f78e2a5443c6bb1](https://vk.com/doc13510221_535071291?hash=35a9e9e745fede3cfb&dl=c02f78e2a5443c6bb1)

*С.М. Веретенникова,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Рост агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости, отмечаемые в детской среде, вызывают озабоченность педагогов и родителей. Особое беспокойство вызывает культ насилия на экране, демонстрация моделей агрессивного поведения в средствах массовой информации, а также увлеченность современных детей видео и компьютерными играми агрессивного содержания. С проблемой агрессивного поведения детей, так или иначе, сталкиваются родители, педагоги, психологи. Необходимость оказания психологической помощи агрессивным детям приводит к тому, что особую значимость приобретают исследования, посвященные истокам агрессивности и ее коррекции. Поскольку наиболее важна коррекция агрессивности на ранних этапах онтогенеза, в период, когда закладываются основные личностные характеристики, то особенно актуально изучение проблемы коррекции агрессивности у детей младшего школьного возраста и условий ее эффективности.

Проблема детской агрессивности далеко не нова, и очень трудно определить, кто и когда впервые начал работать над данной проблемой. Проблемами агрессии и агрессивности занимались многие ученые: Выготский Л.С., Волкова Е.М., Степанова С.С., Фурманова И.А. и др.

Однако к одному знаменателю ученые не пришли, так как проблема агрессивности многогранна и, следовательно, одного решения быть не может.

Целью педагогической диагностики и коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста нами была организована и проведена опытно экспериментальная исследовательская работа.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в естественных условиях на базе международного образовательного комплекса "Гармония - школа № 97" г. Ижевска. Количество респондентов экспериментальной и контрольной групп было одинаковым и составило 25 человек в каждой группе, возраст испытуемых – 9-10 лет. Вся работа проводилась под руководством со школьным психологом.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе были выбраны методики, которые бы позволили наиболее точно выявить уровень агрессивного поведения детей младшего школьного возраста. На втором этапе были определены две группы обучающихся, разработана и проведена с участниками экспериментальной группы серия занятий по коррекции уровня агрессивного поведения. На третьем этапе проведена повторная диагностика по выявлению уровня агрессивного поведения детей младшего школьного возраста, сделан сравнительный анализ полученных данных с целью проверки эффективности коррекционных занятий.

Для диагностики были выбраны следующие методики: методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева, целью которой является выявление склонности респондента к определенному типу агрессивного поведения, графическая методика «Кактус» М.А. Панифиловой, целью которой является исследование эмоционально личностной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности

С учениками экспериментальной группы проводились коррекционные занятия с целью снижения уровня агрессивного поведения младших школьников.

Задачи проведения занятий: уменьшить в поведении ребенка неконтролируемые чувства гнева и злости; научить его контролировать свой агрессию, выражать недовольство в приемлемой форме; повысить самооценку

ребенка, нормализовать эмоциональное состояние; закрепить положительные коммуникативные модели поведения: устранить ругательства и драчливость ребенка.

На заключительном этапе эксперимента, после проведения коррекционных занятий по устранению признаков агрессивного поведения младших школьников с участниками контрольной и экспериментальных групп была проведена повторная диагностика, сделан сравнительный анализ полученных данных.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа эксперимента уменьшилось количество детей с низким и средним уровнем агрессивного поведения. В контрольной группе результаты диагностики уровня агрессивного поведения обучающихся изменились не значительно. Это говорит об эффективности используемых в экспериментальной группе различных способов коррекции агрессивного поведения обучающихся, что свидетельствует необходимости целенаправленной работы по коррекции и профилактике агрессивного поведения со стороны педагогов и родителей.

*Н.А. Черепанова,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

## **ВОСПИТАНИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ**

Установление отношений с окружающими людьми, воспитание отзывчивости, сочувствия, доброты является обязательным требованием Федерального государственного стандарта дошкольного образования.

Проблема формирования дружеских отношений в старшем дошкольном возрасте исследовалась в трудах В.П. Залогой, Т.А. Марковой, Е.О. Смирновой [1]. Ученые отмечают, что ранние формы общения, проявления

дружеских отношений, во многом определяют дальнейшее их развитие и влияют на личность человека, его отношение к другим, к себе, к миру [2]. Этот тезис и стал ведущим в нашей работе.

Исследования А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина показали, что развитие ребенка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игровой, ведущей деятельности детей дошкольного возраста. Среди широко используемых игровых технологий особое внимание уделяется квест-технологиям [4].

Учитывая, что квест-технология дает возможность развить у детей такие качества как самостоятельность, активность, инициативность, умение налаживать общение со сверстниками, мы взяли за основу квест-игру для воспитания дружеских отношений у детей старшего дошкольного.

**Проблема исследования:** каковы возможности квест-игры как средства формирования дружеских отношений детей старшего дошкольного возраста.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и практически выявить возможности квест-игры как средства формирования дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста.

**Объект исследования:** процесс формирования дружеских отношений детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования:** квест-игры как средство формирования дружеских отношений детей старшего дошкольного возраста.

**Гипотеза исследования:** формирование дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста возможно при следующих условиях:

- обогащения способов общения и поведения детей путем создания специальных квест-игр;
- развития у детей положительной направленности на сверстника в ходе выполнения совместных упражнений и творческих заданий.

**Цель констатирующего эксперимента:** выявление исходного уровня сформированности дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Экспериментальная работа проводилась в МБОУ «Мувырская СОШ». В эксперименте приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 20 человек.

Для выявления уровня дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста: была использована методика Е.О. Смирновой и Е.Е. Калягиной [3].

Критерии проявления дружеских отношений: представление детей о дружеских отношениях, отношение детей к сверстникам, проявление детьми качеств личности, характеризующих дружеское отношение (способность ребенка учитывать желания сверстника, умение поделиться, делать что-то вместе, проявлять сочувствие, сопереживание, готовность оказать помощь).

Анализ результатов позволил установить, что у детей ЭГ и КГ примерно одинаковый уровень сформированности дружеских отношений, в основном средний. Хуже всего проявился критерий: представление детей о дружеских отношениях.

Чтобы доказать, либо опровергнуть гипотезу был организован формирующий эксперимент. Цель формирующего эксперимента – формирование дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста средствами квест-игры.

На подготовительном этапе формирующего эксперимента нами были разработаны 3 сценария квест-игр подготовлен дидактический материал для ее проведения. Нашу работу покажем на примере квест-игры «Пропавшие краски». Игра началась с игровой мотивации – в гости пришла красавица Осень, которая предложила вместе с ней отправиться на поиски красок.

Первая станция – Загадки. Задание сопровождалось действиями. Дети сели в круг, чтобы был зрительный контакт между ребятами и воспитателем. Главная задача – установление зрительного контакта, наблюдение за эмоциями детей.

Вторая станция – эстафета, где дети встретились со Старичком-Боровичком, который произвольно раздел детей на пары. «Пусть один из вас

будет человеком, а другой – его тенью». Выполнение задания зависело от взаимодействия пар.

Далее на третьей станции детей встретила Баба-Яга. Дети должны были помочь ей стать доброй, для этого нужно было, разделить на три группы, одной - придумать хорошие дела, которые она может совершить, второй - сказать ей комплименты, третьей необходимо найти сказочных героев, с которых можно взять пример. Для нас было важно взаимодействие детей в группах, учет мнения каждого ребенка, а также желание помочь друг другу.

Игра завершилась дарами Осени. В заключение нашей работы был проведен квест-марафон. По фотографиям дети угадывали, о какой игре идет речь. Обратили внимание на то, что игра получается, когда все вместе, дружно выполняют задания. Предложили нарисовать рисунки «Как мы дружно играем». Итоги были подведены на контрольном эксперименте. Анализ результатов показал, что уровень сформированности дружеских отношений у детей повысился, следовательно, наша гипотеза подтвердилась, но работу о формированию дружеских отношений будем продолжать.

Нами разработаны методические рекомендации: разрабатывать квест-игры с учетом возможностей детей и их интереса, во время игры, для выполнения заданий, объединять детей в группы, пары, использовать элементы импровизации, исходя из ситуации, возникающей во время игры.

### **Список использованной литературы**

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста : учебник и практикум для сред. проф. образования / Е.Е. Алексеева. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 195 с. — (Профессиональное образование). – Текст электронный // ЭБС Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/437887>

2. Белкина В.Н. Детская психология. Взаимодействие со сверстниками : учеб. пособие для сред. проф. образования / В.Н. Белкина. – 2-е изд., перераб. и

доп. – М.: Юрайт, 2019. – 170 с. – (Профессиональное образование). – Текст электронный // ЭБС Юрайт. — URL: <https://urait.ru/bcode/442268>

3. Ворошнина Л.В. Методика развития речи и общения детей, не посещающих ДООУ : практ. пособие для сред. проф. образования / Л.В. Ворошнина. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2019. – 158 с. — (Профессиональное образование). – Текст электронный // ЭБС Юрайт. — URL: <https://urait.ru/bcode/441357>

4. Гузик М.А. Игра как феномен культуры [Электронный ресурс] : учеб. пособие / М.А. Гузик. – 2-е изд., стереотип. – М.: Флинта, 2016. – 268 с. – URL: <http://znanium.com/catalog.php>

## **II. ЛОГОПЕДИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Э.Р. Шарипова,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
в г. Ижевске*

### **РАЗВИТИЕ САМОКОНТРОЛЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ**

Проблемы развития самоконтроля – тема не новая для педагогики в целом, но в логопедии этому уделяется мало внимания. Как правило, для того, чтобы добиться результативности, упор ставится на количество непосредственно проводимых логопедом занятий и помощи-контроля со стороны родителей ребенка. Конечно, это очень важно, но развитие

осознанного самоконтроля при оказании коррекционной помощи играет роль не менее значимую, а возможно и первостепенную.

Трудности при письме обусловлены следующими факторами: недоразвитием устной речи, недостаточной сформированностью фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов речи, нарушением оптико-пространственной организации деятельности письма, а также отсутствием самоконтроля при письме.

Речевые нарушения у детей почти всегда сопровождаются нарушениями в формировании когнитивных навыков. У детей с недоразвитием речи отсутствует языковое чутьё, низкий уровень развития словесно-логического мышления, недостаточная способность к запоминанию словесного материала, неустойчивое внимание, слабое развитие способности к переключению, что ещё более отражается на развитии самоконтроля на уроках русского языка. Эти психологические особенности затрудняют понимание детьми учебных заданий, инструкций учителя. Проблематичным становится сформулировать свои мысли и высказывания на уроках, а также овладеть учебными понятиями, терминами, определениями. Обучающиеся допускают много ошибок и не замечают их ни во время записи, ни при ее проверке. Усугубляет ситуацию несформированность самоконтроля в любом виде учебной деятельности.

Самоконтроль – это умение контролировать свои действия по ходу работы, сравнивать результаты с образцом и оценивать их. Несформированность самоконтроля проявляется в отсутствии потребности и навыка самопроверки, неосознании допущенных ошибок.

Формирование самоконтроля можно выделить как самостоятельное направление коррекционной работы по преодолению нарушений письменной речи. Отличительной особенностью обучающихся с низким самоконтролем является резко выраженная недостаточность произвольного внимания. Внимание является необходимым условием успешной деятельности. Формирование внимания представляет сложную задачу, так как оно наименее содержательно и трудно управляемо как психическое явление. Перед учителем-

логопедом наряду с задачей формирования предпосылок к полноценному усвоению общеобразовательной программы по русскому языку встаёт задача развития предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности и формирования этих учебных умений: научить определять пути и средства достижения учебной цели; контролировать свою деятельность; уметь работать в определённом темпе.

Программа сопровождения учащихся с нарушениями письменной речи должна быть направлена на формирование и развитие у учеников коммуникативных навыков, навыков организации подготовки к занятиям и правильного распределения времени, планирования, самоконтроля. Для решения поставленных задач нужно опираться на основные принципы сопровождения: непрерывность и комплексный подход, общедидактические принципы, основные принципы логопедии, системность и комплексность развития, рассмотрение нарушений речи с учётом психического развития, деятельностный подход, поиск обходных путей и опора на сохранные функции.

Учитывая, необходимость развития когнитивных функций у детей с недоразвитием речи логопеду следует составлять план коррекционной работы совместно с педагогом-психологом. Кроме того, педагоги-психологи и логопеды должны тесно взаимодействовать с учителями русского языка и классными руководителями. Педагоги должны работать по новому, акцентировав свое внимание на решении следующих задач: развивать умения и навыки планирования и организации деятельности; развивать умение произвольно управлять вниманием; регулировать темп деятельности, синхронизировать свою работу с работой группы; формировать навыки самоконтроля; развивать коммуникативные навыки в процессе учебной деятельности; повышать мотивацию к обучению.

Одна из таких технологий представлена в пособии «Логопедические занятия со школьниками 1–5 класс». В ней представлена программа комплексного сопровождения учащихся с нарушениями письменной речи «Я учусь учиться». Пособие издано авторским коллективом: Е.В. Меттус,

А.В. Литвина, Е.Д. Бурина, Т.А. Иванова и др. В основе программы – систематизация опыта специалистов: педагога-психолога, учителей-логопедов, социального педагога, логопеда-специалиста по биологической обратной связи. Специалисты ставили перед собой задачу оказать помощь детям в решении проблем, связанных с учебной. Также в программе предлагается примерная структура логопедических занятий по коррекции дисграфии и дизорфографии.

В соответствии с поставленными целями и задачами в программе выделяется шесть модулей, упражнения из которых можно использовать на логопедических занятиях. Распределение упражнений по модулям условно, так как большинство предлагаемых учебных заданий полифункциональны.

### **1. Умение правильно воспринимать словесную или письменную инструкцию.**

Для этого можно использовать такие упражнения как:

- **"Что нового?"** Ученикам раздается текст для списывания, в которые введена новая для детей информация. По прочтении текста логопед задаёт вопросы: "Что нового вы узнали? Что вам было известно раньше? Откуда вы это узнали?".

Приём "Что нового?" при анализе текста способствует развитию умения отличать новую учебную инструкцию от прежней, знакомой.

- **"Письмо с пропусками"**. Логопед даёт задание: « Я буду диктовать предложение, а вы записывайте, но вместо буквы О всегда ставьте точку». Таким образом, дети записывают 2- 3 предложения.

Приём способствует развитию концентрации и переключения внимания, но основная цель ученика – саморегуляция деятельности с учетом меняющейся инструкции.

- **"Внимание и счёт"** Перед каждым учеником лежит набор карточек с цифрами от 1 до 6 . Логопед просит детей поднимать карточку с цифрой, соответствующей позиции звука, которым отличается пара слов.

Например: мишка- миска, попугай- поругай, редкий- резкий, балка- палка.

Игра развивает быстроту реакции, фонематическое восприятие, навык фонематического анализа, способствует концентрации внимания.

## **2. Умение планировать действие по выполнению учебной инструкции и действовать по плану.**

- **"Помогите Маше"**. Составление плана выполнения домашнего упражнения.

Пример: Спиши, вставляя пропущенные буквы и нужные знаки препинания. Во всех предложениях подчеркни главные члены.

План составляется в процессе беседы с детьми, причем дети аргументируют свои предложения, а логопед записывает пункты плана на доске.

Детям предлагается помочь Маше выполнить домашнее задание по русскому языку ("Наша Маша совсем растерялась, не знает с чего начать и как сделать упражнение быстрее, а то ведь хочется и с подружками погулять...").

- **"Определи порядок действий"**. Ученики получают карточку со сложной инструкцией к заданию. Нужно карандашом поставить над словами цифры, соответствующие порядку выполнения действий.

Пример: Прочитай текст. Выпиши найденные тобой существительные с безударными падежными окончаниями.

В каждом слове выдели окончание, обозначь склонение и падеж.

Логопед напоминает детям, что на уроках математики им встречаются сложные примеры, в которых вычисления нужно совершать в определенном порядке (например, выполнить действия в скобках и с полученным результатом совершить следующее действие). Задание к упражнению в учебнике русского языка тоже может содержать несколько действий. Важно не забыть сделать ни одно из них. А перед выполнением нужно подумать, что следует сделать сначала, а что потом.

## **3. Умение осуществлять итоговый самоконтроль.**

- **«Возвращение к началу»**. Логопед предлагает ученикам объединиться в пары. Каждая пара получает текст, в котором, как объясняет логопед,

допущена всего одна ошибка в слове — по невнимательности. Чтобы ее найти, нужно воспользоваться карточкой-«проверялкой». Один ученик двигает карточку от конца текста к началу и «ловит» в окошко целые слова. Другой ученик читает «пойманное» слово по слогам точно так, как оно написано. Важно не пропустить ни одного слова и не допускать чтения по догадке. Учащиеся, раньше всех обнаружившие слово с ошибкой, поднимают руки.

Упражнение является подготовительным. Оно приучает детей к использованию при проверке карточки-«проверялки», к чтению текста от конца к началу (это помогает избежать чтения по догадке), к послоговому чтению написанного слова. Работа в парах делает упражнение неустойчивым, поиск единственной ошибки стимулирует внимание и темп деятельности детей.

Целесообразно использовать такое упражнение на 3–4 занятиях подряд.

#### **4. Умение произвольно управлять своим вниманием и темпом деятельности**

- «**Собери слова из звуков**». Логопед называет слова, дети выделяют из каждого слова, например, первый звук, и заносят его в транскрипционные скобки. По завершении работы из выделенных звуков составляют слово.

Важным условием работы является концентрация слухового внимания, т.е. умение работать «с голоса» учителя, не отрывая взгляда от строки, следуя общему темпу работы.

Пример: листва, игрушка, нитки, эхо, яблоко, катушка, апельсин.

[Л' И Н' Э Й' К А]

На первых этапах работы из звуков синтезируются слова, в дальнейшем количество диктуемых слов возрастает, и получаются целые предложения — загадки, пословицы.

- «**Собери слово**». Детям предлагается собрать, т.е. написать слово из букв, которые логопед называет поочередно, с паузами. Паузы заполняются интерферирующей продукцией.

В начале тренировок ученикам предлагаются слова простой слоговой структуры. В дальнейшем слова становятся более сложными, их количество в упражнении возрастает, темп работы увеличивается.

Например: первая буква – Б, далее идет буква И, затем следует буква Н, последняя буква в слове – Т.

Упражнение направлено на развитие слухового внимания, восприятия и его избирательности. Дети должны выбрать из речевого потока только значимую для данной работы информацию — названия букв, все остальное для выполнения задания не важно

Вопросы развития самоконтроля у обучающихся на уроках рассматривались многими авторами, имеется достаточное количество апробированных приемов, методов, технологий. Но для специалистов, осуществляющих сопровождение детей с ОВЗ, педагогов-психологов, логопедов, на данный момент готовых методик не разработано.

#### **5. Умение самостоятельно оценивать результаты своей деятельности.**

Логопед совместно с учениками разрабатывает «**Линейки достижений**», которые позволяют увидеть не только улучшение успеваемости, но и те усилия, которые ученик приложил.

#### **6. Умение общаться в учебной ситуации**

- «**Отгадай вопрос**». Логопед раздает участникам игры по 2–3 карточки, на каждой из которых по одному вопросу. Задание: молча прочитав свой вопрос и мысленно ответить на него одним предложением. Условие игры: нельзя показывать карточку с вопросом другим участникам. Далее каждый участник вслух произносит ответ на вопрос, а остальные должны определить вопрос на его карточке. Если смогли определить, значит, ответ был сформулирован правильно, и эта карточка выбывает из игры. Побеждает тот, у кого в конце игры не останется ни одной карточки с вопросом.

- «**Кто кого?**» Ученики делятся на две группы. Одна получает от логопеда карточки с сообщениями о каких-либо событиях или поступках, выбирает и зачитывает всем сообщение. Вторая группа должна составить к

сообщению критические или отрицательные замечания. Участники первой группы должны проводить контраргументы. Если у одной из групп возникает явная заминка, второй группе присуждается победа в игре.

Данная методика способствует формированию у обучающихся следующих умений и навыков: ориентироваться в учебной ситуации (понимать инструкцию, планировать свои действия по ее выполнению, выявлять непонятное, обращаясь за помощью к учителю или сверстникам); полноценно участвовать в работе в паре, в малой группе, во фронтальной работе с классом;

-произвольно регулировать свое внимание, переключать внимание при смене видов работы; ответственно относиться к результатам своей учебной работы, соотносить полученный результат с планируемым и адекватно оценивать его, осуществлять самоконтроль; осознавать сильные и слабые стороны себя как ученика, осваивать «технология успеха и достижений».

Таким образом, в результате продуманной педагогами ситуации успеха, максимально раскрываются возможности каждого ученика. Обучение детей действиям контроля в процессе записи, позволяет свести к минимуму количество ошибок, обусловленных неполноценностью внимания при письме. Дети начинают контролировать свои действия при выполнении письменных работ по мере усвоения образца. В соответствии с данной концепцией логопед не исправляет недостатки ученика, а развивает его сильные стороны, побуждая ученика к самосовершенствованию и саморазвитию.

### **Список использованной литературы**

1. Логопедические занятия со школьниками (1–5 класс): Программа комплексного сопровождения учащихся с нарушениями письменной речи «Я учусь учиться» / Е.В. Меттус, А.В. Литвина, Е.Д. Бурина, Т.А. Иванова, Е.В. Конюхова. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: КАРО, 2014. – 112 с.

*Т.А. Федулова,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»*

## **ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Активное развитие инклюзивной практики в образовании в последнее время приводит к тому, что в качестве субъектов включения выступают все более сложные категории детей с ОВЗ: дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), дети с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Школа активно старается реализовать психолого-педагогическое сопровождение данной категории обучающихся. В этой связи особенно актуальной становится потребность в специальных знаниях, позволяющих работать специалистам в данной области на высоком профессиональном уровне. Не секрет, что практика оказания педагогической помощи детям с ОВЗ (ТМНР и РАС) насчитывает пару десятков лет и еще не получила должного развития, а тем более теоретического и практического обобщения.

Работа с такими детьми вызывает у педагога множество вопросов, ответы на которые порой невозможно получить ни у опытных практиков, ни в специальной литературе. Знакомые всем образовательные технологии, традиционные методы и приемы обучения и взаимодействия и сама классно-урочная система не работает с данной категорией обучающихся.

В связи с этим, представляется, что основной специальной задачей в организации школьного обучения детей с ОВЗ является поиск и апробация новых форм и методов воздействия.

Хочется порекомендовать хорошо зарекомендовавшие себя в работе методы, как наиболее эффективные и принимаемые детьми: сенсорная интеграция по Д. Айрес, базальная стимуляция по А. Фрелиху, методика Бобат, Brain-Gym (гимнастика для мозга), музыкальная терапия, арт-терапия.

Отобранные методы изучены, апробированы мной на практике в течение трех лет. За основу был взят опыт зарубежных специалистов: А. Фрелих,

Д. Айрес, Ф. Аффолтер, У. Кристен и многих других. Данные методы основываются на достижениях медицинской, психолого-педагогической и социальных наук и рекомендуются людям любого возраста, которые страдают двигательными, сенсомоторными расстройствами, нарушениями восприятия, речи и расстройствами аутистического спектра, а также с отклонениями, которые возникают на фоне данных базовых нарушений, например, поведенческими (страх, агрессия, защита, пассивность и т.д.).

**Сенсорная интеграция по Д. Айрес.** Ставим ее на первое место, как наиболее интересную для детей, универсальную для всех педагогов. Данная методика рекомендована при неврологических расстройствах, основанных на неспособности мозга перерабатывать импульсы, полученные через сенсорные раздражители, таких как слух, зрение, обоняние и т.д. Методика использует различные виды стимуляции с целью усиления и развития сенсорных стимулов центральной нервной системы. Основной идеей коррекционно-педагогической работы в данном направлении является положение о том, что изменение чувствительности к раздражителям одной модальности позволяет оптимизировать деятельность других сенсорных систем. Это означает, что, воздействуя определенным образом на какую-либо из сенсорных систем, можно вызвать позитивные изменения и во всех остальных.

**Базальная стимуляция по А. Фрелиху.** Данный метод применяется при различных тяжёлых двигательных нарушениях. Специальные сенсорные упражнения, основанные на прикосновении к различным частям тела, стимулируют телесное восприятие и помогают ребенку не только ориентироваться в пространстве и времени, но и свести количество страхов и комплексов до минимума. Показала хороший результат с «неречевыми» учащимися на занятиях по альтернативной коммуникации, ЛФК.

**Методика Бобат.** Согласно английским супругам и врачам Бобат тело функционирует как единое целое и любые моторные нарушения возникают вследствие поражения центральной нервной системы. Основой терапии является применение специальных положений тела, которые позволяют

учителю ЛФК стимулировать движения благодаря растяжению коротких мышц, мобилизации или движения суставов и укреплению слабых мышц, что позволяет уменьшить дисбаланс тела.

**Brain-Gym.** Методику, разработанную Паулем Деннисоном, называют также гимнастикой для мозга. Данный метод позволяет улучшить память, концентрацию внимания, а также снять стресс при помощи специально подобранных физических упражнений. Эффективно развивает навыки письма и чтения. Применяем регулярно в качестве физминуток.

**Музыкальная терапия.** Положительное воздействие музыки часто используется и при многих неврологических дефектах; данный метод помогает ученику (и учителю) достичь расслабления или же наоборот, необходимой концентрации внимания.

**Арт-терапия.** Методы арт-терапии знакомы всем педагогам и широко применяется много лет. Метод психотерапии, использующий для лечения разные виды творчества, такие как рисование, лепка, фотография, создание сказки и др.

Подмечено, что только через активную деятельность человека можно достичь его максимальной степени умения в той или иной области жизнедеятельности. Все предлагаемые методы воздействия предусматривают деятельностный подход, системность, максимальную наглядность и возможность реализовать индивидуальный подход в образовании.

Данные методики очень просты в применении и могут использоваться всеми специалистами сопровождения детей с ОВЗ: логопедом, психологом, дефектологом, воспитателем, учителем ЛФК, ритмики, и что немаловажно - родителями.

### **Список использованной литературы**

1. Башина В.М. Подходы к проблеме обучения детей с ранним аутизмом / В.М. Башина, Н.В. Симашкова // Журнал «Школа здоровья».

2. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Гэри Банч ; пер. с англ. — М.: Прометей, 2005. — 88 с.

3. Гайдукевич С.Е. Средовой подход в инклюзивном образовании / С.Е. Гайдукевич // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы : сб. ст. — Мн.: Четыре четверти, 2007. — С. 34.

4. Никольская О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. — М.: Теревинф, 1997.

5. Никольская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. — М.: Теревинф, 2005. — 220 с. — Сер. «Особый ребенок».

6. Эльнебю И. Без твоего прикосновения я умру... Значение тактильной стимуляции для развития детей / И. Эльнебю. — Мн.: Белорус. Экзархат Белорус. православ. церкви, 1999.

*Ю.С. Никитина,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
г. Ижевск*

## **ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Одним из условий для правильного формирования звукопроизношения у детей является достаточное развитие артикуляционной моторики. Чтобы правильно произносить звуки речи, ребенок должен уметь воспроизводить необходимые артикуляционные уклады, включающие сложный комплекс движений. Точность, сила и дифференцированность этих движений развиваются у ребенка постепенно, в процессе речевой деятельности. Незрелость, вялость мышц языка, нижней челюсти, мягкого нёба, губ и, как следствие, их недостаточная подвижность нередко являются причиной плохого

произношения. Основным средством для развития речевой моторики является артикуляционная гимнастика.

Артикуляционная гимнастика – серьезный труд, требующий от ребенка усидчивости, сосредоточенности, фиксации внимания. Дети по-разному относятся к выполнению упражнений. У одних детей артикуляционные упражнения вызывают интерес, они с удовольствием «играют» с язычком. У других упражнения не получаются сразу, поэтому интерес к занятиям снижен. Наша задача – поддержать интерес одних и привлечь внимание других.

Для этого необходимо проводить артикуляционную гимнастику в игровой форме, так как игра – основной вид деятельности дошкольников.

В нашем детском саду артикуляционная гимнастика проводится ежедневно с применением различных игровых приемов. Самые распространенные приемы для формирования артикуляционных позиций – это картинки-символы и короткие стихи. Для каждого упражнения свой символ и свой стишок. Картинки-символы должны быть цветными, яркими, достаточного размера и, конечно, отражать суть упражнения.

Используются картинки-символы для проведения артикуляционной гимнастики, как со всеми детьми, так и индивидуально. Можно использовать так же игрушки-символы или использовать игрушку в качестве гостя и ему показывать артикуляционные упражнения.

Когда дети освоили основные артикуляционные позиции, можно использовать кубик, с наклеенными на него картинками-символами, здесь дети сами участвуют в выборе артикуляционного упражнения, т.е. ребенок бросает кубик, и все выполняют то упражнение, которое выпало на верхней грани. Кубики можно сделать с комплексами артикуляционных упражнений для разных групп звуков. Также используем в своей работе артикуляционные ходилки, где надо помочь сказочному герою, выполнив определенные артикуляционные упражнения дойти до цели.

Для преодоления трудностей переключения с одного положения языка на другое полезно использовать артикуляционные сказки. Идея артикуляционной

сказки заключается в выполнении серии движений, что является по сравнению с артикуляционной гимнастикой более сложным заданием. Сказку может придумать педагог или можно взять готовую. Есть сказки в прозе и в форме стихотворений. В своей работе мы придумываем сказки и пользуемся авторскими, которые берем из книг: «Упражняем язычок» – авторы: Т.Ю. Бардышева, В.Н. Костыгина; «Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду» (автор: Т.С. Овчинникова); «Уроки логопеда» (автор: Е.М. Косинова); «Интерактивная артикуляционная гимнастика» (автор: О.И. Крупенчук); «Картотеки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа» (авторы: Л.П. Воронина, Н.А. Червякова).

Одной из интересных форм проведения артикуляционной гимнастики является использование биоэнергопластики. Биоэнергопластика – это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти руки. В момент выполнения артикуляционного упражнения рука показывает, где и в каком положении находится язык, нижняя челюсть или губы. Выполнение артикуляционных упражнений и ритмичных движений кистью и пальцами индуктивно приводит к возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что, в конечном итоге, способствует улучшению артикуляционной моторики, а значит и улучшению звукопроизношения. А также активизирует у детей внимание, мышление, развивает чувство ритма, пальцевую моторику, ориентировку в пространстве. Артикуляционную гимнастику с биоэнергопластикой мы начинаем проводить со старшими дошкольниками, так как сначала должны быть освоены все артикуляционные упражнения, а затем постепенно подключаются упражнения с биоэнергопластикой. Рекомендации к проведению артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой можно найти в книге Р.Г. Бушляковой «Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой».

С.В. Коноваленко, канд. психол. наук, учитель-логопед, автор книг и пособий по развивающему обучению предлагает сопровождать

артикуляционные упражнения движениями рук и тела, все это способствует развитию межполушарных взаимодействий. В процессе выполнения сочетанных упражнений ребенок учится произвольно управлять своим телом. В своих книгах: «Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития» и «Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми», С.В. Коноваленко предлагает комплексы упражнений для совершенствования всех видов движений. Комплексы упражнений по С.В. Коноваленко мы проводим с детьми подготовительной группы, так как упражнения требуют от ребёнка максимальной концентрации зрительного и слухового внимания, сформированной пространственной ориентировки, точных движений тела и рук совместно с движениями языка или губ, способности к быстрому переключению. Упражнения выполняются по показу, а потом можно подключить зрительную опору. На все комплексы упражнений мы составили карточки. В дополнение к артикуляционной гимнастике мы проводим и другие упражнения, которые совершенствуют артикуляционную моторику: способствуют увеличению объема артикуляторных движений, их точности, развитию координации. Эти упражнения могут проводиться со всеми детьми и индивидуально, также носят игровой характер и вызывают положительные эмоции у детей.

Упражнения с шариком на веревочке усиливают воздействие на мышцы языка и губ. С ребенком играем в игру «Язычок-силач»: ребенок двигает шарик языком вправо и влево попеременно; языком толкает шарик вверх и вниз. Затем играем в игру «Губки-ловишки»: ребенок ловит шарик губами и с силой выталкивает его или ловит шарик губами, вытянутыми в трубочку. Все упражнения можно взять в книге С.В Коноваленко «Хлоп-топ».

Упражнения с ложками укрепляют мышцы языка, губ и щек. Дети выполняют упражнение "Блинчик" и одновременно массируют язык, похлопывая по нему выпуклой стороной ложки или ложкой, плотно прижатой к губам, сложенной трубочкой, дети совершают круговые движения;

похлопывающие движения ложками по щекам укрепляют мышцы щек. Все упражнения также даются в игровой форме – сопровождаются стихами или короткой сказкой. Упражнения описаны в книге О.И. Крупенчук «Логопедический массаж ложками». Упражнения с деревянным шпателем развивают мышцы губ, языка и челюстей: ребенок удерживается шпатель попеременно губами и зубами; удерживает шпатель языком попеременно у нижней и у верхней губы; плотно сжимает шпатель губами, взрослый пытается вытащить шпатель, преодолевая сопротивление мышц губ ребенка. Также сопровождаем упражнения стихами или короткой сказкой. Упражнения можно найти в книге С.В. Коноваленко, М.И. Кременецкой «Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития».

Упражнения с зубной щеткой способствуют снятию напряженности артикуляционных мышц, улучшению иннервации. С помощью щетки можно предложить ребенку показать как «язычок проснулся и потянулся»: тыльной стороной щетки водить от середины языка к кончику; показать как «дует ветер» водить зубной щеткой горизонтальными линиями слева направо; как «капает дождик»: поколачивать по языку щетинками зубной щетки и т.д. Также с помощью зубной щетки можно рассказывать сказки. Упражнения можно взять из книги Ворониной, Червяковой «Картотеки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа».

Таким образом, игровые приемы делают артикуляционную гимнастику интересной, увлекательной, эмоциональной и дают возможность повысить мотивацию и работоспособность у детей. Кроме этого данные игровые приемы способствуют развитию речевой моторики, что в свою очередь является условием правильного звукопроизношения.

### **Список использованной литературы**

1. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой: Конспекты индивидуальных занятий / Р.Г. Бушлякова. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 238 с.
2. Бардышева Т.Ю. Упражняем язычок. Звукопроизношение, речевое дыхание, артикуляция и сказки: Развитие речи малыша / Т.Ю. Бардышева, В.Н. Костыгина. – М.: ТЦ «Сфера», 2016. – 64 с.
3. Воронина Л.П. Карточки артикуляционной и дыхательной гимнастики, массажа и самомассажа: Кабинет логопеда / Л.П. Воронина, Н.А. Червякова. – СПб.: Детство-Пресс, 2013. – 80 с.
4. Коноваленко В.В. Хлоп-топ: Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2018. – 32 с.
5. Коноваленко С.В. Развитие психофизиологической базы речи у детей дошкольного возраста с нарушениями развития: Кабинет логопеда / С.В. Коноваленко, М.И. Кременецкая. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Детство-Пресс, 2018. – 128 с.
6. Косинова Е.М. Уроки логопеда / Е.М. Косинова. – М.: Эксмо, 2011. – 192 с.
7. Крупенчук О.И. Интерактивная артикуляционная гимнастика / О.И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2014. – 32 с.
8. Крупенчук О.И. Логопедический массаж ложками / О.И. Крупенчук. – СПб.: Литера, 2014. – 48 с.
9. Овчинникова Т.С. Артикуляционная и пальчиковая гимнастика на занятиях в детском саду: Мастер-класс логопеда / Т.С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2009. – 64 с.

*О.М. Захарова,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
г. Ижевск*

## **РОЛЬ УПРАЖНЕНИЙ ПО РАЗВИТИЮ**

## **МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ**

Межполушарное взаимодействие – особый механизм объединения левого и правого полушарий мозга. Эта связь необходима для координации работы мозга и передачи информации из одного полушария в другое. Отсутствие слаженности в работе полушарий мозга – частая причина трудностей в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста. Нарушение межполушарного взаимодействия характерно детям, имеющим речевые проблемы. У них наблюдаются такие явления, как зеркальность написания букв и цифр, псевдолеворукость или амбидекстрия, сложности формирования номинативной функции речи, задержка становления фонематического слуха, плохая память, нарушение произвольного внимания и др. Сами по себе данные проблемы не уйдут, необходимо искусственно заставлять полушария мозга объединяться в единую систему.

В развитии межполушарного взаимодействия эффективны кинезиологические упражнения. Они позволяют активизировать межполушарные связи. Выполнять такие упражнения рекомендуется с развития движений пальцев и кистей рук. Сначала с детьми отрабатываются движения одной рукой, потом другой, затем обеими руками симметричные движения, а потом одновременные несимметричные движения, так как регуляция таких движений осуществляется на уровне головного мозга, вследствие чего развиваются межполушарные связи. Упражнения органично вписываются в работу логопеда и воспитателя. Выполняются как индивидуально, так и со всеми детьми. Их можно проводить в любые режимные моменты и вводить в любой вид деятельности. Мы включаем кинезиологические упражнения в артикуляционную и пальчиковую гимнастику, в динамические паузы, в организационные моменты, в хороводные и театрализованные игры, в различные игровые ситуации. Многие упражнения можно проводить в ходе изучения лексическим тем, так как их названия соответствуют этим темам:

«Яблоко и червячок», «Зайчик и лисичка», «Бабочка и паучок», «Ухо-нос» и др. Учитывая принцип выполнения кинезиологических упражнений по развитию межполушарного взаимодействия, можно использовать игры, в которых также выполняются движения сначала одной рукой, потом другой, затем обеими синхронно и несинхронно. Камешки «Марблс», «Дорожки для пальчиков», «Мозаика», «Скоростные колпачки», «Линия», «Озорная гусеница» – эти игры могут помочь в развитии межполушарных связей. Когда движения пальцами и кистями рук стали хорошо получаться, можно перейти к упражнениям, включающим в себя взаимодействия глаз, языка и рук; рук и ног, а также сочетанные движения правой и левой половин тела. Такие упражнения предлагает известный нейропсихолог А.В. Семенович. Сначала отрабатываются упражнения лежа на спине и животе, затем сидя, далее упражнения стоя на четвереньках и стоя.

При достижении хороших результатов необходимо продолжать выполнять упражнения для того, чтобы сохранить связь между левым и правым полушарием. При регулярном выполнении специальных упражнений по развитию межполушарного взаимодействия образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга, происходит передача информации из одного полушария в другое, обеспечивается целостность и координация работы мозга, что приводит к успешности ребенка.

### **Список использованной литературы**

1. Семенович А.В. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники : учеб.-метод. пособие / А.В. Семенович, Я.О. Вологодина, Т.Н. Ланина ; под ред. А.В. Семенович. – М.: Дрофа, 2014. – 240 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учеб. пособие / А.В. Семенович. – 4-е изд. – М.: Генезис, 2011. – 474 с.

3. Шанина Г.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков : учеб. пособие / Г.Е. Шанина. – М., 1999. – 39 с.

*Е.С. Беляева,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
г. Ижевск*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЯЧА В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА**

Все дети без исключения любят играть с мячом. Мяч делает занятие интересным, веселым, эмоциональным, а это очень хорошо снимает усталость и замкнутость ребенка. Современные дети очень подвижные, у них неустойчивое внимание, и как следствие этого, повышенная утомляемость. Психологи заметили, что когда ребенок играет в мяч на занятиях, он быстрее закрепляет материал. Мяч позволяет не только развивать у детей ловкость и координацию, но и дает энергетическую подпитку, активизируются стволовые структуры, развиваются пространственные представления.

К сожалению, современная семья уделяет играм с мячом очень мало внимания. В семье часто нет мяча, или есть, но единственная игра в этом случае – «Футбол». А ведь именно мяч может запустить речь, когда в результате бесконечной игры выкидывания мячика из кроватки малыш наконец-то повторит за нами «Ба!» («Бах!»).

Многие дети сейчас даже средней группы не умеют бросать и ловить мяч.

Необходимо знакомить ребенка с мячом, с полутора лет учить его правильно ловить, а с трех лет правильно бросать снизу.

Сначала просто перекидывать мяч друг другу, потом можно включить веселую музыку и перекидывать мяч под музыку. Когда перекидывание мяча для ребенка не будет вызывать никакого труда, можно подключать игры со словами. Игр с мячом можно придумать огромное множество, все ограничивается только фантазией логопеда, а если она огромна, то старший дошкольник или младший школьник сам включится в игру и будет

придумывать свои игры и уже вас удивит своей фантазией. Самая популярная игра современных детей «Съедобное-несъедобное». По подобию этой игры можно придумать огромное множество игр «Летает-не летает», «Бывает-не бывает» и т.п.

С мячом можно отрабатывать различные грамматические конструкции «Назови ласково», «Скажи со словом много» и пр.

Так же проводить разнообразные игры на развитие фонематических представлений и навыков звуко-слогового анализа и синтеза.

Есть отличные книги Т.А. Ткаченко – «Обогащаем словарный запас», «Логопедические упражнения», «Коррекция фонетических нарушений у детей», все представленные в них упражнения эффективнее и веселее выполнять с мячом.

При закреплении поставленного звука мяч просто необходим – начиная с повторения слогов и заканчивая заучиванием стихотворений и перекидывания мяча друг другу на каждое слово. После отработки перекидывания можно усложнять задания. Например, сначала подбросить мяч вверх, поймать и только потом бросить обратно. Затем еще усложнить – подбросить мяч вверх, хлопнуть в ладоши и бросить обратно логопеду. Когда и это будет получаться легко, добавляем слова, так мы работаем не только над моторикой и координацией ребенка, но и над памятью, ведь надо запомнить последовательность и помнить свой ответ.

Чеканить мяч могут только дети, которые ходят в какую-либо секцию, где есть упражнения с мячом. Игру «Я знаю пять имен (городов) ...» знают единицы. Нейропсихологии утверждают, что если ребенок дошкольного возраста не умеет чеканить мяч одной рукой, двумя руками, не может подкинуть и поймать, подкинуть, хлопнуть в ладоши и словить, то, скорее всего у такого ребенка в школе возникнут трудности в слежении за строкой, чтении, переписывании с доски.

Маленькие мячики-ежики (массажные мячики) прекрасно подходят для работы с мелкой моторикой ребенка. Много интересных игр представлено в книге Т.А. Воробьевой, О.И. Крупенчук «Логопедические игры с мячом».

Мяч прекрасный помощник при подготовке ребенка к школе и остается его другом всю младшую и среднюю школу.

Игры с мячом можно использовать при выполнении домашних заданий, закреплении словарных слов, повторении пройденного, подготовки к контрольным работам, диктантам. Интересные варианты игр с мячом для детей младшего и среднего школьного возраста описаны в журнале «Здоровье детей» в статье Свободиной Н.Г. «Вот и лето прошло...».

Очень хорошо, если в кабинете много мячей и они различные по размеру, текстуре, весу, так ребенок учится контролировать свои действия, силу броска, точность.

Таким образом, игры с мячом, занимают важное место в коррекционной работе и могут проводиться по следующим разделам: игры и упражнения с мячом, направленные на развитие общей моторики, игры с мячами и шарами, направленные на развитие мелкой моторики, игры с мячом, направленные на развитие ориентировки в пространстве, игры с мячом, направленные на развитие фонематического восприятия, закрепление правильного произношения, дифференциацию звуков, игры с мячом, направленные на обобщение и расширение словарного запаса, развитие грамматического строя речи, игры с элементами технологии ТРИЗ.

### **Список использованной литературы**

1. Воробьева Т.А. Логопедические игры с мячом / Т.А. Воробьева, О.И. Крупенчук. – М.: Литера, 2010. – 64 с.
2. Свободина Н.Г. Вот и лето прошло... / Н.Г. Свободина // Здоровье детей. – 2013. – Сентябрь.
3. Свободина Н.Г. Коррекция нарушений письма: Просто о сложном вопросе дисграфии у детей / Н.Г. Свободина. – М.: ТЦ «Сфера», 2018. – 160 с.

4. Ткаченко Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап : пособие для логопеда / Т.А. Ткаченко. – М.: Владос, 2018. – 112 с.
5. Ткаченко Т.А. Логопедические упражнения / Т.А. Ткаченко. – М.: Эксмо, 2013. – 88 с.
6. Ткаченко Т.А. Обогащаем словарный запас. Рабочая тетрадь для детей 4–7 лет / Т.А. Ткаченко. – Екатеринбург: Литур, 2016. – 24 с.
7. Шептура А.В. Использование физических упражнений и подвижных игр в коррекционной и развивающей работе с детьми с ОВЗ : мастер-класс [Электронный ресурс] / А.В. Шептура. – 2018. – URL: <https://mersibo.ru/webinar/29063>

*А.Ю. Кузнецова,  
студентка филиала ФГБОУ ВО «ГГПИ имени В.Г. Короленко»  
г. Ижевск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей, посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил, поэтому дидактическая игра опосредовано способствует формированию связной монологической речи. Игра является важным средством воспитания и развития познавательной активности детей.

Игра должна содержать готовый замысел, который реализуется в игровых действиях и определяется целью игры, то есть для чего эта игра создана, на что она направлена.

Игра не должна быть самоцелью, а должна служить средством развития интереса к предмету, поэтому при её организации следует придерживаться следующих требований: простота и точная формулировка правил игры, доступность игрового материала всем детям, простота изготовления

дидактического материала, участие всех детей в игре, справедливое и чёткое подведение её результатов.

Дидактические игры включаются непосредственно в содержание урока и внеурочных занятий как одного из средств реализации программных задач. Место дидактической игры в структуре урока определяется возрастом детей, целью, назначением, содержанием занятия. Она может быть использована в качестве учебного задания, упражнения, направленного на выполнение конкретной задачи формирования представлений.

Дидактические игры и занятия дают хороший результат лишь в том случае, если у педагога имеется представление, какие задачи могут быть решены в процессе их проведения и в чем особенности проведения этих занятий.

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, проведение игры, анализ игры.

В подготовку к проведению дидактической игры входят: отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: формирование связной монологической речи; установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы; подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры; определение роли педагога в игре, его участи в качестве играющего, болельщика или арбитра; определение форм и методов (индивидуальная, парная или групповая работа и т.д.).

Проведение дидактических игр включает: ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре; объяснение хода и правил игры; показ игровых действий, в процессе которого педагог учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату; подведение итогов игры – это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об ее эффективности, о том,

будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят.

Чем лучше дети осваивают дидактическую игру, тем сложнее она должна становиться. Рекомендуется уделять дидактическим играм на развитие речи не более 5-10 минут на каждом втором уроке. Педагогу стоит помнить, что помимо развития речи, перед ним стоят и другие учебные задачи, над которыми также нужно работать. Если педагог замечает, что уровень развития речи высок, количество дидактических заданий на уроке следует снижать. Интересные и короткие задания будут более эффективными, чем сложные и непонятные упражнения.

Постепенное и грамотное развитие речи положительно скажется и на общей успеваемости всего класса. Вовлекая всех детей в подобные упражнения, педагог сможет расширить словарный запас детей, сделав занятия по русскому языку куда более интересными и продуктивными. Дидактические игры на развитие речи важны из-за того, что создают проблемную задачу в обучении. Так, например, развивая речь ребенка, педагог должен делать акцент на богатстве словарного запаса, умении сопоставлять слова с их определениями. Внимание таким упражнениям следует уделять на уроках в 1–2 классе, когда дети еще только учатся формировать свои мысли и выражать их устно и на бумаге.

При объяснении нового материала необходимо опираться на имеющиеся у школьников знания и представления, поддерживать интерес детей в течение всего занятия, использовать игровые методы и разнообразный дидактический материал, активизировать внимание на занятиях, подводить их к самостоятельным выводам, учить аргументировать свои рассуждения, поощрять разнообразные варианты ответов детей. Важно требовать от учащихся полных ответов.

Таким образом, особенностью дидактической игры по развитию речи и её завершающим концом является результат, которой определяется дидактической задачей, игровой задачей, игровыми действиями и правилами и которой педагог

предвидит, используя ту или иную игру. Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, её проведение и анализ. Руководство дидактическими играми с целью развития связной речи требует от педагога большой, продуманной работы в процессе их подготовки и проведения. Это обогащение детей соответствующими знаниями, подбор дидактического материала, а иногда и изготовление его вместе с учащимися, организация обстановки для игры, а также четкое определение своей роли в игре.



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Материалы обучающего семинара*

Подписано в печать 20.11.2020. Гарнитура Таймс.  
Бумага писчая. Печать цифровая. Формат 60x84/16  
Заказ № 410. Тираж 150 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета:  
Общество с ограниченной ответственностью Издательство «Шелест»  
426060, УР, г. Ижевск, ул. Энгельса, 164  
+7-(904)-317-76-93, +7-(963)-548-51-43  
zhelest.izh@yandex.ru, malotirazhka@ mail.ru