



Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»

НОИЦ педагогики и психологии личности «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева»

КУЛЬТУРОГЕНЕЗНЫЕ ФУНКЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных и научно-методических статей

в рамках реализации федерального инновационного проекта
«Комплексное научно-методическое сопровождение профессионально-
личностного развития молодых педагогов системы дошкольного
образования»

(приказ МОН РФ №1056 от 28.12.2023)

Чебоксары 2024

УДК [371.132+376](081)

ББК 74.50я43; 88.6я43

К 906

Культурогенезные функции психолого-педагогического и специального образования : сборник научных и научно-методических статей [Электронный ресурс] / Чуваш. гос. пед. ун-т ; под ред. Н. В. Ивановой, С. В. Ешмейкиной. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2024. – 1488 с.

Издается по решению ученого совета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
(протокол №10 от 24.05.2024 г.).

В сборнике научных и научно-методических статей представлены материалы VIII Международной научно-практической конференции «Культурогенезные функции психолого-педагогического и специального образования», состоявшейся 27 мая 2024 г. на факультете дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

В работе конференции принимали участие ученые различных вузов, аспиранты, магистранты, представители организаций и учреждений системы помощи людям, в том числе с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Содержание сборника посвящено вопросам организации общего, специального и инклюзивного образования детей с ОВЗ, комплексного сопровождения обучающихся и их семей на разных возрастных этапах. Сборник адресован преподавателям вузов, специалистам помогающих профессий, аспирантам, студентам.

Ежегодное научное событие проходит в рамках реализации плана мероприятий федеральной инновационной площадки «Комплексное научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития молодых педагогов системы дошкольного образования в условиях цифровизации образования» (приказ МОиН РФ №1056 от 28.12.2023).

© Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2024
© Авторы публикаций, 2024

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИННОВАЦИИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НОВЫЕ ОБРАЗЫ ПРОШЛОГО ИЛИ ЭФФЕКТЫ КОММЕМОРАЦИИ

Абдулаева Элита Султановна – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы, Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова, г. Грозный

Штумпф Светлана Петровна – доктор философских наук, доцент кафедры философии, социологии и религиоведения, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия

Аннотация. В статье раскрываются эффекты коммеморации. Образы прошлого могут выступать как консолидирующий фактор, так и посредством агрессивно окрашенной мифологизации истории, возможно спровоцировать межгрупповые, межгосударственные конфликты, всколыхнув старые этнические разногласия, обиды, желание отомстить: своевременно и целенаправленно «проработанная» историческая реальность может реконструироваться в сознании разных групп совершенно в противоположных смыслах, и эти разногласия способны расколоть общество на противоборствующие лагеря.

Ключевые слова: коммеморации, история, культура памяти.

Проблематика памяти актуализируется в кризисные времена, когда общественные процессы подвергаются кардинальным сдвигам и

прежние картины мира уступают место новым, рушатся старые мировоззренческие смыслы, которые ни в состоянии «слиться» с новой реальностью. Каждый период истории отражает образы прошлого через призму дня настоящего, любые воспоминания прорастают в сознании человека в том варианте, который продиктован ситуацией «здесь и сейчас»; новые условия, «прирастая» к историческим контекстам, наслаиваясь на них и интегрируясь с ними, формируют новые смыслы, образы, нарративы, создавая всякий раз подвижную среду для развития общественного сознания [4]. Так, Морис Хальбвакс отмечал, что реконструкция образов прошлого всегда имеет социально обусловленные предпосылки [5].

Стоит заметить, что взаимоотношения истории и памяти не столь однозначны, а природа их сложна и противоречива. Об этом пишет Аллан Мегилл, отмечая, что история любой общности вмещает в себя сложный конгломерат воспоминаний и образов прошлого, наполненных, как положительными сторонами социального опыта (триумфальные победы, героизм, строительство справедливого общества и т. п.), так и травмирующими фактами (рабство, репрессии, нацизм, Холокост, ГУЛАГ и т. п.) [1]. Со слов американского исследователя объективность – это сложная идея, у которой может быть несколько значений.

Также антиномию, включенную в сознание абсолютно любой социальной группы, подробно исследует в своих работах Бернард Гизен («Триумф и травма»), выделяя в общем конструкте коллективной памяти триумфальные и травматичные воспоминания. Теоретически и те, и другие способны стать ядром коллективной памяти и сформировать национальную идентичность общности, как героическую (образ русского народа-освободителя от фашистского ига) или, напротив, как идентичность травматическую (коллективная память немецкого народа, основанная на вине и чувстве стыда) [6].

Бремя коллективного стыда и вины любой социальной группой переживается крайне тяжело и болезненно; с целью нивелирования подобного негативного груза, общественное сознание подключает особые социокультурные механизмы, работающие по принципу психологической защиты отдельного индивида – так называемые стратегии отрицания и забвения. Механизм их достаточно прост и описан еще у Фридриха Ницше: «Я это сделал», – говорит моя память. «Я не мог этого сделать», – говорит моя гордость и остается непреклонной. В конце концов память уступает» [2]. «Мы плохо всматриваемся в жизнь, если не замечаем в ней той руки, которая, щадя – убивает. Уж не хотите ли вы так засолить вашу истину, чтобы она никогда более не утоляла жажды?» [2].

Таким образом, на стыке стратегий памяти и забвения формируются механизмы коммеморации – практики тщательного отбора событий, лиц, явлений, которые становятся предметом поклонения группы или же, напротив, ее осуждения. Презентуя прошлое в текущем времени, коммеморация актуализирует в настоящем исторические факты, события, персоналии, как бы оживляя их в коллективном сознании сегодня. Одновременно с этим мемориальные практики позволяют нам, из «дня сегодняшнего» оценивать и осмысливать события и образы прошлого, помещая их уже в контекст современных социокультурных реалий, интерпретируя их с учетом нынешних идеологических императивов. Здесь, ссылаясь на выдающегося исследователя Пьера Нора, мы отмечаем, что спецификой коммеморативных практик выступает не фактологический взгляд в историю, а реконструкция этой истории, ее модифицированная версия, порожденная конъюнктурой [3].

Рассматривая эффекты коммеморации, абсолютно очевидно, что помимо консолидирующего влияния, мемориальная практика имеет и

оборотную сторону, когда посредством агрессивно окрашенной мифологизации истории, возможно спровоцировать межгрупповые, межгосударственные конфликты, всколыхнув старые этнические разногласия, обиды, желание отомстить: ссвоевременно и целенаправленно «проработанная» историческая реалья может реконструироваться в сознании разных групп совершенно в противоположных смыслах, и эти разногласия способны расколоть общество на противоборствующие лагеря.

Список литературы

1. Мегилл, А. Историческая эпистемология : научная монография (перевод Кукарцевой М., Катаева В., Тимонина В.). – М.: «Канон+» РООИ Реабилитация», 2007. – 480 с.

2. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла. Прелюдия к философии будущего / Ницше Ф. // Соч. в 2 т. – М.: Мысль, 1990. Гуманитарные исследования. – 2017. – № 2(15)21. – Т. 2. – URL: <http://www.opentextnn.ru/man/?id=1469> (дата обращения: 15. 03. 2024).

3. Нора, П. Проблематика мест памяти / Франция-память // П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок / Пер. с фр.: Дина Хапаева. – СПб.: Издательство С.-Петербур. ун-та, 1999. – С. 17–50.

4. Репина, Л. П. События и образы прошлого в исторической и культурной памяти // НП/НР. – 2016. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sobytiya-i-obrazy-proshlogov-istoricheskoy-i-kultur№y-pamyati> (дата обращения: 10. 02. 2024).

5. Хальбвакс, М. Коллективная и историческая память // Неприкосновенный запас. – 2005. – № 2–3 (40–41). – URL: <https://magazines.gorky.media/nz/2005/2/kollektivnaya-i-istoricheskaya-pamyat.html> (дата обращения: 15. 03. 2024).

6. Хлевнюк, Д., Бернард, Г. Триумф и травма // Социологическое обозрение. – 2010. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bernard-gizen-triumf-i-travma> (дата обращения: 10. 3. 2024).

© Абдулаева Э. С., Штумпф С. П., 2024

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Артемьев Дмитрий Андреевич – аспирант,
Казанский государственный институт культуры,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье приводятся результаты исследований, раскрывающих особенности социального взаимодействия участников инклюзивной образовательной среды: педагогов, родителей, младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся сверстников. Подчеркивается, что необходимо ставить в инклюзивном образовательном пространстве в работе с младшими школьниками по социальному взаимодействию разные задачи. Выделяются основные направления деятельности педагога по развитию коммуникации и взаимодействию младших школьников в условиях инклюзивного образования, по взаимодействию с родителями учеников.

Ключевые слова: инклюзия, социальное взаимодействие, социализация, младший школьный возраст, ограниченные возможности здоровья.

Социальная адаптация детей в социуме является главным

приоритетом общества, образовательных учреждений. Уже в дошкольном возрасте дети овладевают социальным пространством человеческих отношений, постигая их в игровой деятельности со сверстниками, через общение со значимыми в данный период взрослыми. Детский мир, который был ограниченным предметным пространством, в дошкольном возрасте расширяется до мира сотрудничества детей и взрослых, а общение со взрослыми является в младшем школьном возрасте значимым для детей, а общение и взаимодействие со взрослыми сохраняет свою ведущую роль в развитии детей. Социальное и познавательное развитие возможно только в условиях взаимодействия всех участников образовательного процесса. По мнению Кравченко А. Ю., только образовательные учреждения могут обеспечить социализацию воспитанников, их личностное и социальное развитие [5].

В условиях инклюзивного образования для социализации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся младших школьников необходима комплексная работа всех участников образовательных отношений: педагогов, профильных специалистов, родителей, волонтеров [4]. Для того, чтобы научить детей взаимодействию в условиях инклюзивного образования, необходимо взаимодействие специалистов по постановке задач и планированию совместной работы по формированию коммуникативных умений и навыков младших школьников, созданию благоприятного климата в детском коллективе, налаживанию коммуникативному взаимодействию [1, 3]. Значима роль педагога в социализации детей в школьном образовательном учреждении, в налаживании социального взаимодействия с другими детьми. В литературе описаны образовательные технологии, которые способствуют налаживанию взаимодействия между детьми и педагогами. При реализации

технологии «Портфолио», предложенной Кравченко А. Ю., детей учат навыкам самостоятельности, оценке выполнения определенной деятельности, а на основе этого возможно полноценное взаимодействие со сверстниками в инклюзивном образовательном пространстве [5]. В инклюзивном образовательном пространстве одна из главных задач педагога – это налаживания коммуникации и взаимодействия между детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с нормотипичным развитием. Кроме этого, перед педагогом в работе с детьми в инклюзивном образовательном пространстве стоят разные задачи: детей с ограниченными возможностями здоровья педагогу необходимо адаптировать к классу, коллективу учеников. Относительно школьников с нормотипичным развитием, педагогу следует прилагать усилия по формированию толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья, проводить беседы и налаживать взаимодействие между детьми в классе [6]. Важно учить младших школьников принимать самостоятельные решения в учебных и различных жизненных ситуациях. Родители являются активными партнерами в принятии решений, касающихся благоприятной для их детей школьной среды. Позитивное отношение родителей к идее инклюзии позволяет младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья овладевать школьными знаниями и умениями и успешно интегрироваться в образовательное учреждение и социум. Усилия педагогов по социализации младших школьников будут эффективны только в том случае, если они действуют совместно с родителями, внимательно относятся к запросам и просьбам родителей, способны договариваться с родителями о совместных действиях. В совместной деятельности младшие школьники учатся взаимодействовать друг с другом, осуществлять коммуникацию. Именно в таком взаимодействии формируются такие личностные качества детей как

общительность, активность, инициативность, способность согласовывать личные действия с действиями других участников совместной деятельности для установления и поддержания коммуникации [2].

Таким образом, в инклюзивном образовательном пространстве важно не только стремиться к передаче младшим школьникам учебных знаний, но и учить детей налаживать коммуникацию по сверстниками, педагогами. Социальное взаимодействие всех участников инклюзивного образовательного пространства способствует успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, формированию толерантности у нормотипично развивающихся младших школьников

Список литературы

1. Ахметзянова, А. И. Изучение социализации детей с речевой патологией / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, Ю. О. Коробьина // Научное мнение, 2022. – №5. – С. 164 –167. DOI: 10.25807/22224378_2022_5_164. EDN: ONRJGH.

2. Бахтеева, А. Н. Специфика социализации детей дошкольного возраста / А. Н. Бахтеева // Тенденции развития науки и образования. – 2018. –№42 –1. – С. 7 –9. DOI: 10.18411/lj-09–2018–02. EDN: YLMOBV.

3. Бурова, Н. И. Технология взаимодействия педагога-тьютора и сурдопедагога в процессе формирования коммуникативных умений у слабослышащих обучающихся младших классов / Н. И. Бурова, У. В. Колотилова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – № 4(157). – С. 29 –43. DOI 10.25588/CSPU.2020.157.4.002.

4. Карпенко, В. Л. Современные подходы к созданию условий для обучения детей с ОВЗ в инклюзивном образовании / В. Л. Карпенко //

Высшее образование сегодня. – 2021. – №7–8. – С. 56–62. DOI: 10.25586ZRNU. NET. 21. 07–08. R056.

5. Кравченко, А. Ю. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья / А. Ю. Кравченко, А. Р. Латыпова // Современные образовательные технологии: новые вызовы и перспективы. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Астрахань: Астраханский университет имени Т. Н. Татищева, 2024. – С. 253–255. EDN: RLQIDA.

6. Сабитова, В. Л. Инклюзивное обучение: проблемы взаимодействия детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками / В. Л. Сабитова // Мирская наука. – 2022. – №8 (65). <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obuchenie-problemy-vzaimodeystviya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-so-sverstnikami?ysclid=lu5hc1xlgx779118064> (дата доступа 24. 03. 2024)

© Артемьев Д. А., 2024

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ СТОРОНЫ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

Вашкевич Ксения Сергеевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Возрастающее влияние социальных медиа на современную систему образования достаточно велико. Внедрение информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни несет много положительных, так и негативных последствий. Сфера

образования наиболее восприимчива к повсеместному внедрению социальных сетей.

Ключевые слова: образование, информационно-коммуникационные технологии, социальные медиа, образовательная среда, студенты.

Мы живем в эпоху технологий, которые охватывают все большее число людей по всему миру, создавая сеть, в которой социальные сети правят миром сетей. Социальные сети – это компьютерные инструменты, которые позволяют людям создавать, делиться информацией, идеями и фотографиями/видео в виртуальных сообществах и сетях. Социальные сети в широком смысле определяются как множество относительно недорогих и широкодоступных электронных инструментов, которые позволяют любому публиковать информацию и получать к ней доступ, сотрудничать в общих усилиях или выстраивать отношения [1, с. 1055].

Методы исследования: анализ научно-методической литературы.

Социальные сети предназначены не только для маркетинга и размещения продукции, они повышают осведомленность о проблемах образования, помогают предоставлять обучающимся и педагогам точную и заслуживающую доверия информацию. Они также позволяют педагогическим работникам и организациям устанавливать контакты и взаимодействовать с сообществом и их коллегами для дальнейшего обучения [2, с. 32].

Помимо этого, социальные сети оказывают негативное влияние на пользователей в сфере образования:

- Учащиеся, которые пытаются выполнять многозадачность, проверяя сайты социальных сетей во время учебы, демонстрируют снижение успеваемости. Их способность концентрироваться на текущей

задаче значительно снижается из-за отвлекающих факторов, которые создают социальные медиа;

- Чем больше времени обучающиеся тратят на просмотр социальных сетей, тем меньше их общение лично. Тем самым снижается эффективность личной коммуникации и сокращается взаимодействие с находящимися поблизости людьми;

- Скорость и объем информации, размещаемой в социальных сетях, снизили возможность использования книг, а также снизили способность к правописанию, поскольку учащиеся в большей степени полагаются на других (это могут быть люди или сам компьютер), которые намеренно исправляют их ошибки.

- Оригинальный вклад в социальных сетях может быть украден любым анонимным лицом без ведома владельца, который его разместил. Таким образом, поощряется плагиат;

- Социальные медиа снизили отношение к оценке содержания программы обучения как студентами, так и преподавателями.

- Доказано, что социальные сети снижают мыслительные способности, а также навыки экспериментирования у студентов и преподавателей, поскольку в этих сетях есть доступ к готовой образовательному продукту. Данное обстоятельство затрудняет обучение, и тем самым поощряет дублирование работы.

- Средства массовой информации отвлекают участников (как активных, так и пассивных) от реальной цели их жизни.

- Чрезмерное использование этих социальных сетей оказывает негативное влияние как на здоровье, так и на психику. Когда затронуты оба эти фактора, мы не можем думать о всестороннем развитии личности учащихся, что является главной темой предоставления образования [3, с. 233].

Учитывая все эти негативные последствия для образования, если мы решим изменить и преобразовать данные негативные аспекты в позитивные, то социальные сети окажутся высокоинформативным, обучающим и прогрессивным средством образования в более желательной форме для максимального вклада во все сферы нашего общества. Совместные усилия создателей, пользователей и фасилитаторов социальных медиа, которые путем контроля и направления обучающихся к более тщательному и обдуманному использованию социальных медиа привнесут в процесс обучения положительные изменения.

Список литературы

1. Абрамова, О. М. Использование социальных сетей в образовательном процессе / О. М. Абрамова, О. А. Соловева // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 1055–1057.
2. Имомова, Ш. М. Роль социальных сетей в образовании / Ш. М. Имомова, Ф. Ф. Норова // Universum: технические науки: электрон. научн. журн. – 2022. – № 10 (103). – С. 30–32.
3. Черемисин, А. Г. Образование и социальные сети: положительные и отрицательные аспекты их использования / А. Г. Черемисин, Д. Г. Багдасарова // Вестник Донецкого пед. института. – 2022. № 2. – С. 328–334.

© Вашкевич К. С., 2024

РОЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОГО ОБЩЕСТВА

Висханова Иман Ильесовна – студентка 3 курса юридического факультета ЧГУ им. А. А. Кадырова, г. Грозный

Абдулаева Элита Султановна – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы ЧГУ им. А. А. Кадырова, г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. В современном мире проблема формирования толерантного общества становится всё более актуальной. Это связано с ростом межэтнических, межрелигиозных и межкультурных конфликтов, а также с увеличением числа людей с ограниченными возможностями здоровья. Психолого-педагогическое и специальное образование играет важную роль в решении этой проблемы, поскольку оно направлено на развитие личности, формирование коммуникативных навыков и социальной адаптации.

Ключевые слова: психолого-педагогическое образование, толерантное отношение, специальное образование, толерантное общество.

Психолого-педагогическое образование направлено на подготовку специалистов, которые будут работать с детьми и молодёжью. Оно включает в себя изучение психологии, педагогики, методики преподавания и других смежных дисциплин. Важной составляющей психолого-педагогического образования является формирование толерантного отношения к другим людям. В рамках психолого-педагогического образования студенты изучают основы толерантности,

учатся распознавать и преодолевать стереотипы, а также развивать эмпатию и понимание других культур. Они также получают навыки работы с детьми и молодёжью, имеющими различные особенности развития, что помогает им формировать толерантное отношение к таким людям.

Специальное образование направлено на обучение и развитие детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья. Оно включает в себя использование специальных методик и технологий, которые позволяют детям с особыми потребностями получать качественное образование и адаптироваться в обществе.

В рамках специального образования особое внимание уделяется формированию толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья. Это достигается через обучение педагогов и родителей основам толерантности, а также через организацию инклюзивного образования, которое позволяет детям с особенностями развития учиться вместе с обычными детьми.

Психолого-педагогическое и специальное образование играют важную роль в формировании толерантного общества по следующим причинам:

Развитие личности. Психолого-педагогическое и специальное образование направлено на развитие личности, формирование коммуникативных навыков и социальной адаптации. Это помогает людям лучше понимать других людей, их культуру и особенности, что способствует формированию толерантного отношения.

Подготовка специалистов. Психолого-педагогическое и специальное образование готовит специалистов, которые будут работать с детьми, молодёжью и людьми с ограниченными возможностями здоровья. Такие специалисты обладают необходимыми знаниями и навыками для формирования толерантного отношения к другим людям.

Инклюзивное образование. Психолого-педагогическое и специальное образование активно внедряет принципы инклюзивного образования, которое позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья учиться вместе с обычными детьми. Это способствует формированию толерантного отношения к людям с особенностями развития.

Таким образом, психолого-педагогическое и специальное образование играют важную роль в формировании толерантного общества. Они направлены на развитие личности, формирование коммуникативных навыков и социальной адаптации, а также на подготовку специалистов, которые будут работать с детьми, молодёжью и людьми с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря этим образовательным программам люди становятся более толерантными и открытыми к другим культурам и особенностям развития.

Список литературы

1. Безюлева, Г. В., Шеламова, Г. М. Толерантность: взгляд, поиск, решение: психология для педагога. – М.: Вербум-М, 2003. – 332 с.
2. Ильинская, С. Г. Толерантность как принцип политического действия: история, теория, практика. – М.: Праксис, 2012. – 176 с.
3. Муратова, Л. Л. Психолого-педагогические условия формирования толерантности подростков. – М.: Молодой учёный, 2018, 22(208). – 415 с.

© Висханова И. И., 2024

ВЛИЯНИЕ РЕДКИХ ГЕНЕТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ – ВРОЖДЕННАЯ АНИРИДИЯ И СПЕКТР WAGR-НА ПАЛИТРУ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПАЦИЕНТОВ И ЧЛЕНОВ ИХ СЕМЕЙ

Генинг Галина Николаевна – кандидат психологических наук, представитель Российской Федерации в COST (Общеввропейская кооперация в науке и технике, вице-президент Международной Ассоциации «Аниридия Европа», Норвегия, Сенд-Фьорд), Вальверде Дель Камино, Испания

Аннотация. Аниридия и связанные с ней синдромы, как и другие редкие генетические заболевания, оказывает существенное влияние на восприятие жизни, а также ее качество, как у самих больных, так и у членов их семей, страдает психическое здоровье данных групп людей. В ходе проведенных нами исследований удалось выяснить, что пациенты с редкими генетическими заболеваниями аниридия и спектр WAGR имеют свою специфичную палитру психических состояний, особая палитра возникает также и у близких родственников больных.

Ключевые слова: психические состояния, редкие врожденные генетические заболевания, аниридия, спектр WAGR, хронический стресс, механизмы психологической защиты, психологическая помощь.

Врожденная Аниридия – это редкое (рождаемость 1 на 47000) врожденное генетическое заболевание, обусловленное мутациями в гене PAX6, который участвует в формировании глаз, нервной системы и поджелудочной железы. Зрение таких пациентов, как правило, существенно снижено и видят они, в среднем, 5–20%. На протяжении жизни зрение таких пациентов продолжает падать в связи с

возникновением новых и новых осложнений (катаракта, глаукома, разрушение роговицы). Кроме того, аниридия может быть включена в более тяжелые заболевания, такие как спектр WAGR (нефробластома, проблемы мочеполовой системы, задержки развития, аниридия), синдром Гиллеспи (мозжечковая атаксия, аниридия, задержки развития), может сопровождаться нарушениями в эндокринной системе (ожирение, сахарный диабет, болезни щитовидной железы), нервной системы (нарушение восприятия, проблемы со слухом, проблемы сна, аутизм) и др. Заболевание на сегодняшний момент неизлечимо и ведет к инвалидизации пациентов в детском возрасте. Редкость заболевания является причиной низкой информированности докторов о правильных методах лечения и профилактики осложнений и, как следствие, низкого качества оказываемой ими медицинской помощи. Именно поэтому пациенты с аниридией и ее синдромальными проявлениями остаются одной из наиболее ущемленных групп населения. Постоянный страх за будущее, страх неудачных операций, страх потери зрения – все это, несомненно, является причиной возникновения у данной категории людей различных видов стресса и существенным образом оказывает влияние на их палитру психических состояний ([1], [2]).

В ходе проведенных исследований нами был разработан онлайн опросник на двух языках (английском и русском), состоящий из 33 вопросов. В опросе приняли участие 103 респондента из разных стран (России, Англии, США, Канады, Италии, Германии, Испании, Литвы, Бельгии, Австралии, Греции, Франции, Швейцарии, Молдавии, Украины, Беларуси, Сингапура, Индии, Египта, Ливии). Средний возраст испытуемых 36,3 лет (20 мужчин и 83 женщины). Все испытуемые были поделены на 4 группы: взрослые пациенты с аниридией (36 человек – группа ВПА), взрослые пациенты со спектром WAGR (2 человека – группа ВПВ), родители детей с аниридией (50 человек – группа РДА),

родители детей со спектром WAGR (15 человек – группа РДВ). Анализ данных группы ВПВ мы не учитывали в нашей работе из-за недостаточного количества респондентов. В данной статье мы остановимся на наиболее часто встречающихся психических состояниях групп ВПА, РДА и РДВ.

Результаты исследований показали, что 83% испытуемых группы ВПА, 78% испытуемых группы РДА и 87% испытуемых группы РДВ испытывают состояние тревоги. Мы полагаем, что это является толчковым инструментом для возникновения у данной категории людей различных страхов.

В одном из вопросов анкеты предлагалось перечислить причины, по которым у испытуемых возникает состояние страха. Ими оказались в группе ВПА: «потеря мобильности», «страх быть отверженным в обществе», «страх за будущее детей, когда я совсем потеряю зрение», «страх потерять работу», «страх передать будущим детям болезнь», «страх потерять независимость с потерей зрения», «страх одиночества в конце жизни и слепоты». В группе РДА это: «страх, что мой ребенок ослепнет», «страх будущих операций», «страх отвержения обществом моего ребенка», «страх проблем, связанных с учебой ребенка в школе». В группе РДВ это: «страх нефробластомы и умственной отсталости», «страх смерти ребенка».

Состояние бессонницы испытывают 50% испытуемых из группы ВПА, 60% из группы РДА и 47% из группы РДВ. В группе ВПА состояние бессонницы может быть обусловлено низким уровнем мелатонина, что, по последним данным исследований в области аниридии (Alyson E. Hanish, John A. Butman, Francine Thomas, Jianhua Yao, Joan C. Han, 2016), является частым проявлением у данных пациентов. Кроме того, причиной бессонницы может быть обостренный слух у больных аниридией. Среди психологических причин пациенты

отмечают «постоянное состояние беспокойства» и «хронический стресс». Бессонница в группах РДА и РДВ имеет чисто психологическую обусловленность: «страхи», «постоянное беспокойство», «постоянные тяжелые мысли» [1].

Мы смогли зафиксировать, что во всех трех группах также лидирует состояние фрустрации (95%, 92% и 93%). Ситуации, в которых появляется данное состояние, испытуемые группы ВПА описывали так: «когда окружающие не понимают, что у меня проблемы со зрением», «когда я по причине низкого зрения не могу сделать что-то важное для своей семьи или друзей», «когда я осознаю, что не могу делать работу так быстро и так качественно, как мои сослуживцы», «когда понимаю, что отношение окружающих изменить невозможно», «когда понимаю, как мало знают доктора о моей болезни», «когда я вынуждена просить помощь окружающих, так как не могу что-то увидеть, сделать», «постоянная потеря зрения и невозможность остановить этот процесс», «осознание того, что мне приходится прикладывать в 10 раз более усилий и затрачивать в 10 раз больше времени на ту же самую работу, что выполняют мои коллеги». РДА: «моего ребенка дразнят в школе из-за болезни – я не могу остановить этот процесс», «когда разные доктора дают совершенно разные рекомендации, и я понимаю, что никто ничего не знает про болезнь, и ты один на один с ребенком и болезнью», «болезнь неизлечима и никто не может помочь моему ребенку», «когда я вижу, как падает зрение моего ребенка». РДВ: «я постоянно вкладываю в своего ребенка, пытаюсь его развивать, а результат минимальный», «я прилагаю много усилий для развития интеллекта ребенка, а результата – ноль.... сигналы не поступают в мозг», «я понял, что это навсегда...», «близкие, друзья, родители – никто не понимает нас», «люди причиняют боль нашей семье».

58% испытуемых группы ВПА, 64% испытуемых группы РДА и 100% испытуемых группы РДВ испытывают состояние вины. Высокий процент в группе РДВ говорит о плохой информированности родителей о причинах заболевания, так как родители склонны винить себя в появлении данного заболевания у ребенка, что с научной точки зрения абсолютно необоснованно.

Состояние неуверенности в себе испытывают 83% испытуемых группы ВПА. В группе РДА этому состоянию подвержены 90% испытуемых, в группе РДВ – 67% испытуемых.

100% испытуемых из группы РДВ испытывают состояние раздражения, а 80% испытывают его постоянно. Причины появления данного состояния они описывают так: «дети с WAGR имеют много проблем с поведением», «мой ребенок никогда не будет, как другие», «наша ситуация никогда не изменится».

89% испытуемых группы ВПА и 80% испытуемых групп РДА и РДВ испытывают состояние уныния. Причинами этому в группе ВПА являются: «постепенная потеря зрения и невозможность остановить этот процесс», «хроническая боль в глазах», «бессилие современной медицины в лечении болезни», «осознание невозможности некоторых видов деятельности или активности в связи с болезнью». В группах РДА и РДВ это: «отсутствие друзей у моего ребенка-подростка», «когда я слышу разные рекомендации от разных врачей и понимаю, что они слабо информированы о заболевании», «осознание того, что никто не сможет вылечить моего ребенка», «когда я вижу, что зрение моего ребенка ухудшилось».

Интересный факт, что только 16% пациентов с аниридией планируют иметь детей (больше детей), но при некоторых условиях: «если найду понимающего партнера», «планирую усыновить». Только 3 респондента ответили твердое «Да». Причины отказа: «не хочу передать

заболевание детям», «не хочу, чтобы мой ребенок страдал», «общество не готово», «трудно вырастить ребенка с таким редким заболеванием».

Безусловно, данные группы людей нуждаются в своевременной психологической помощи и поддержке. Важной составляющей в организации помощи пациентам с аниридией и их семьям является работа Межрегиональных Центров поддержки таких пациентов. В таких центрах семьи не только получают самую актуальную и адекватную информацию по заболеванию, но и имеют возможность общаться с другими такими семьями, перестают чувствовать себя изолированными, беспомощными, одинокими в своей сложной жизненной ситуации. Важно наладить работу специалистов-психологов в этих центрах поддержки, главной задачей которых должна быть работа по кардинальному изменению системы означивания (А. О. Прохоров, 2009). Одним из методов изменения системы означивания может быть когнитивный рефрейминг.

Важно также создавать медицинские центры, специализирующиеся на редких заболеваниях и слабовидении. Создание таких центров сможет позволить не только решать медицинские вопросы грамотно и своевременно, но также и оказывать данным группам пациентов психологическую и реабилитационную помощь.

В современной психологии некоторыми учеными ([3], [4]) стали недавно подниматься вопросы психологической помощи пациентам с редкими генетическими заболеваниями (Rosa Spencer-Tansley, 2018), но совсем без внимания остаются родители данных детей. Наше исследование показывает, что родители детей, больных аниридией и ее синдромальными проявлениями в равной мере, а в некоторых случаях и даже более нуждаются в оказании им своевременной психологической помощи и поддержки.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Коррекция негативных психических состояний у детей 6-7 лет с сенсорными нарушениями средствами этносторителлинга / С. В. Велиева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. – Чебоксары, 2020. – С. 34–38.
2. Прохоров, А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / А. О. Прохоров. – Москва : Пер СЭ, 2004.
3. Alyson, E. Hanish, John, A. Butman, Francine, Thomas, Jianhua, Yao, Joan, C. Han Pineal hypoplasia, reduced melatonin and sleep disturbance in patients with PAX6 haploinsufficiency // Journal of Sleep Research. – Feb., 2016. – PP. 16–22.
4. Naylor, C., Parsonage, M., McDaid, D., Knapp, M., Fossey, M., Galea, A. Long-Term Conditions and Mental Health: The Cost of Co-Morbidities // Rare diseases and mental health in the UK // The King's Fund and Centre for Mental Health, Feb., 2012. – PP. 1–33. – rare-disease-and-mental-health-project.
5. Spencer-Tansley, R., Meade, N., Ali, F. et al. (2022) Mental health care for rare disease in the UK – recommendations from a quantitative survey and multi-stakeholder workshop. BMC Health Serv Res 22, 648 (2022). <https://doi.org/10.1186/s12913-022-08060-9>.

© Генинг Г. Н., 2024

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Голубева Ольга Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности и педагогики КазГИК, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы психологической антропологии как междисциплинарной области знаний, которая изучает взаимосвязь между психологическими процессами и культурными контекстами. Автор обращает внимание на значимость культурологического подхода в психологической антропологии, с позиций которого культура рассматривается как центральный фактор, формирующий психологию и поведение человека. Этот подход подчеркивает, что культура не просто внешняя среда, в которой живут люди, но и внутренняя система, которая структурирует их мысли, чувства и действия.

Ключевые слова: личность, культура, психологическая антропология, культурологический подход.

Психологическая антропология, как междисциплинарная область, сочетающая психологию и антропологию, играет решающую роль в понимании человеческого поведения и опыта в различных культурных контекстах.

Термин «психологическая антропология» был введен в 1961 году Фрэнсисом Хсю, который подчеркнул важность изучения «сознательных и бессознательных идей, управляющих действиями людей» в рамках этой области знаний [9, с. 7]. Психологическая антропология тесно связана с культурной антропологией и психологией личности. Она

впитала в себя идеи школы «культура и личность», которая изучала влияние культуры на формирование личности.

В отечественной психологии вопросам психологической антропологии посвящены труды В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева. Предметом психологической антропологии является внутренняя жизнь человека, его субъективный мир, что способствует пониманию индивида как в различных жизненных ситуациях, так и в совместной деятельности. Универсальной категорией психологической антропологии выступает субъективная реальность. В. И. Слободчиков выделяет такие характеристики человека, как его телесность, психичность и духовность [6]. Такое деление созвучно с воззрениями святителя Григория Паламы, который, в свою очередь, различал три вида света: чувственный, принадлежащий области соматики (телесный), душевный – область психики, духовный – область пневматики.

В. И. Слободчиков духовно-нравственные характеристики относит к характеристикам, имеющим «сверхестественный статус». Согласно его точке зрения, психика сама по себе не обладает личностью и не развивается самостоятельно. Она становится особым инструментом в руках человека, когда он начинает заниматься саморефлексией и саморазвитием.

Автор предлагает принципиально различать понятия «субъективное» и «психическое». Психическое понимается как содержание человеческой реальности, которое еще не стало предметом практического освоения человеком, т. е. остается объектным. С другой стороны, субъективная реальность («внутренний мир», «самость», «индивидуальность») рассматривается как ключ к пониманию становления собственно человеческого в человеке в рамках его индивидуальной жизни [6].

Субъективная реальность является основой для развития

личности, поскольку она позволяет человеку осознать и осмыслить свои переживания, мысли и действия. Через саморефлексию и саморазвитие человек может преобразовать психическое содержание в субъективное, тем самым становясь более осознанным и ответственным за свою жизнь.

Психологическая антропология основывается на концепции человека как существа, обладающего духовной природой. Она предполагает существование трансцендентного аспекта человеческого бытия, выходящего за пределы физического и эмпирического опыта [8].

В этой связи психологическая антропология стремится понять, как культура и общество формируют человеческую индивидуальность. Существуют два основных подхода к изучению индивидуальности в рамках психологической антропологии. Психологическая антропология исследует иерархические уровни интегральной индивидуальности (по В. С. Мерлину) и многомерные проявления человека как индивида, субъекта, индивидуальности и универсума (по В. И. Слободчикову и Е. И. Исаеву). Эти подходы подчеркивают, что индивидуальность формируется в результате взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов в культурном контексте.

Подход В. С. Мерлина сосредоточен на выявлении иерархических уровней интегральной индивидуальности и предполагает, что индивидуальность состоит из нескольких взаимосвязанных уровней, от наиболее базовых (индивид) до наиболее сложных (универсум). Эти уровни представляют собой последовательную интеграцию биологических, психологических и социальных факторов [4]. Подход В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева рассматривает индивидуальность как многомерное явление, проявляющееся на разных уровнях:

- на уровне индивида: биологическая основа личности;
- на уровне субъекта: психологический уровень, включающий сознание, самосознание и волю;

– на уровне индивидуальности: уникальное сочетание личностных черт и способностей;

– на уровне универсума: высший уровень интеграции, представляющий собой связь человека с общечеловеческими ценностями и культурой [7].

Культурологический подход является неотъемлемой частью психологической антропологии. Этот подход подчеркивает решающую роль культуры в формировании когнитивных процессов, эмоций и социального взаимодействия людей.

Культурологический подход в психологической антропологии представляет собой методологическую концепцию, основанную на исследовании взаимодействия культуры и психологии в формировании личности. Российские психологи, такие как А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, и В. И. Вернадский, активно разрабатывали этот подход, выделяя важность социокультурного контекста для понимания психологических процессов.

Личность представляет собой специфическое человеческое явление, не сводимое к адаптивной деятельности индивида. Личностное поведение характеризуется автономным и свободным выбором. Личность выступает субъектом сознательного социального действия. Культура аккумулирует в своих значимых аспектах исторически накопленный опыт деятельности, общения и мировосприятия. Индивиду необходимо не только усваивать этот опыт, но и на его основе формировать собственный уникальный жизненный опыт [2].

С. Л. Рубинштейн развивал идеи о взаимосвязи между культурой и психологией, а также о влиянии культурных ценностей на психические процессы. Как и многие ученые начала XX века, он рассматривал культуру как одну из важнейших образующих личности, субъекта, как сферу наиболее полной и адекватной самореализации человека. Именно

пространство культуры стало для него одним из важнейших пространств саморазвития человека. При этом необходимо отметить, что для Рубинштейна характерен абсолютно оригинальный подход к рассмотрению культуры и ее роли в психическом становлении человека, что показывает даже беглое сравнение его концепции с ведущими отечественными теориями.

Рубинштейн рассматривал культуру как средство построения внутреннего мира, который в какой-то степени являлся пространством, дающим возможность не только развития, но и сохранения своей самости, укрытия от внешнего мира. Таким образом, для Рубинштейна культура становится не только и не столько образующей самосознания субъекта, сколько образующей его личностного пространства, индивидуализации этого пространства через искусство, которое воспринимается человеком и, в свою очередь, перерабатывается им и воспроизводится в новом ракурсе, в новой креативной картине, образуя взаимосвязь восприятия и творчества [5].

С. Л. Рубинштейн, рассматривая взаимосвязь личностного пространства человека с окружающей действительностью, утверждал, что духовность людей обладают способностью изменить как самого человека, так и человечество в целом [3]. Внешний социальный мир трудно подвергается изменениям, в этой связи главной задачей становится развитие мира внутреннего, духовного.

Теория, разработанная российским ученым Владимиром Вернадским в начале 20 века, представляет собой научную концепцию, которая рассматривает Землю как целостную систему, в которой живые и неживые компоненты взаимодействуют и взаимосвязаны. Биосфера охватывает область Земли, поддерживающую жизнь. Она включает в себя совокупность живых организмов, их среду обитания и их взаимодействия. Вернадский считал, что биосфера активно участвует в

геологических процессах и оказывает существенное влияние на состояние планеты. Ноосфера представляет собой сферу мыслей и сознания, возникающую в результате человеческой деятельности. Вернадский утверждал, что человек обладает уникальной способностью изменять биосферу и создавать новые формы организации жизни. Ноосфера охватывает культуру, науку, технологии и все проявления человеческой активности.

В трудах В. И. Вернадского понятие ноосферы рассматривается как совокупность психических явлений, обусловленных культурой и обществом. Теория ноосферы не ограничивается пассивным наблюдением за миром, а предлагает практические пути преодоления культурологического и цивилизационного кризиса, в котором человечество находится с начала XX века [1].

В целом, культурологическая теория Вернадского представляет собой видение будущего, в котором человечество выходит за пределы своих нынешних ограничений и достигает более высокого уровня существования, характеризующегося гармонией с Вселенной, бессмертием и способностью контролировать свою собственную эволюцию.

Российские психологи внесли значительный вклад в развитие культурологического подхода в психологической антропологии, подчеркивая важность изучения социокультурного контекста для понимания человеческой психики. Культурные нормы, ценности и традиции оказывают существенное воздействие на психосоциальное развитие индивидов, формируя их психологические особенности.

Таким образом, культурологический подход в психологической антропологии играет важную роль в понимании человеческой природы и поведения. Этот подход предполагает изучение взаимосвязи между психологическими процессами и культурным контекстом, в котором они

происходят. Рассматривая человека как социокультурное существо, культурологический подход помогает понять, как культурные нормы, ценности, обычаи и традиции влияют на формирование психологических характеристик и поведения индивида. Он помогает увидеть, как социокультурные факторы определяют наши представления о мире, себе и других людях. Культурологический подход также позволяет понять, как культурные различия могут влиять на психологические процессы, такие как восприятие, мышление, эмоции и поведение. Исследования в рамках этого подхода позволяют выявить уникальные особенности психологии различных культур и понять, как эти различия формируются и влияют на поведение людей. Таким образом, культурологический подход в психологической антропологии помогает расширить понимание человеческой природы, учитывая важность культурного контекста для понимания психологических процессов и поведения.

Список литературы

1. Вернадский, В. И. Биосфера и ноосфера. – М.: Айрис-пресс, 2012. – 573 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
3. Марцинковская, Т. Д. Психологическая концепция С. Л. Рубинштейна в контексте идей И. В. Гете и В. И. Вернадского // Вестник СПбГУ. Психология. – 2020. – Т. 10. – Вып. 1. – С. 7–17.
4. Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 254 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 189 с.

6. Слободчиков, В. И. Психологическая антропология: от истоков в будущее // Исследователь / Researcher. – 1–2/2018. – С. 18–22.

7. Слободчиков, В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С. 3–17.

8. Шувалов, А. В. Методологические аспекты психологического человекознания // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 3. – С. 16–26. doi: 10. 11621/npj. 2014. 0302.

9. Hsu, Francis L. K. Psychological anthropology: approaches to culture and personality. – Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1961. – 99 p.

© Голубева О. Ю., 2024

РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С УЧАЩИМИСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Крюкова Елена Владимировна – педагог-психолог,
ГБУ ДО «Региональный центр допризывной подготовки молодежи»,
г. Саратов, Россия

Аннотация. Учащиеся с особыми образовательными потребностями – это категория детей, имеющих определенные особенности в развитии, требующие специального подхода к процессу их воспитания и обучения. То есть, это не только дети, в развитии которых присутствуют некоторые недостатки, но и дети с опережающим развитием, одаренные дети. Педагогом-психологом проводится работа как с одаренными детьми, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Безусловно, как у первой, так и у второй

категории учащихся, существуют потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации их актуальных и потенциальных возможностей.

Ключевые слова: общая одаренность, специальная одаренность, развитие, уникальность, лидерские способности, сопровождение, одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение.

Одно из важнейших направлений работы педагога психолога ГБУ ДО «Региональный центр допризывной подготовки молодежи» – создание условий для развития одаренных детей, в том числе и тех, чья одаренность пока не проявилась и детей, имеющих способности.

Объект – особенности личности учащихся объединений. Предмет – особые образовательные потребности учащихся объединений.

Развитие одаренности не может рассматриваться вне взаимодействия развивающейся личности ребенка и его социального окружения. При этом особенно важно создать условия, ориентированные на особые возможности одаренных детей. Для создания таких условий необходимы: адекватное применение методов выявления особенностей при разных проявлениях одаренности, а также мониторинг изменений этих особенностей в ходе возрастного развития, в зависимости от условий воспитания и обучения. Правильное построение взаимоотношений одаренного ребенка с окружающим миром позволит ему наиболее полно проявить свои способности [1].

Одаренность – это системное, развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с окружающими людьми [2].

По критерию «широта проявлений в различных видах деятельности» можно выделить:

- общая одаренность;
- специальную одаренность.

Общая одаренность будет проявляться по отношению к различным видам деятельности и является основой их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат интеграции умственных способностей ребенка, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности. Наиболее важные аспекты общей одаренности ребенка – это умственная активность и ее саморегуляция [3].

Специальная одаренность обнаруживает себя в определенных (конкретных) видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей.

Абсолютно каждый ребёнок уникален и имеет право развиваться именно в своем темпе и учиться по своей образовательной траектории. Задача взрослых – увидеть и поддержать задатки способностей, предоставить ребенку возможности для их реализации в тех видах деятельности, к которым он проявляет максимальный интерес, содействовать реализации одаренности [4].

В декабре 2024 года среди учащихся объединений ГБУ ДО «Региональный центр допризывной подготовки молодежи» проведено исследование с целью выявления одаренных детей.

Совместно с педагогами дополнительного образования ГБУ ДО «Региональный центр допризывной подготовки молодежи» в исследовании принимали участие 16 объединений: «Восторг», «Тоника», «Колечко», «Витязь», «Пламя», «Кис-кисточки», «Инфогалактика», «Карамель», «Психологический театр общения», «Акварель», «Калибр», «Микромир», «Гвардеец», «Радуга», «Познавайка», «Конфетти».

Данное исследование проведено в соответствии с методикой «Первичная диагностика одаренных детей. Шкала поведенческих характеристик» (Дж. Рензулли в адаптации Л. В. Поповой).

В данном исследовании, проведенном совместно с педагогами дополнительного образования, были обследованы 515 учащихся объединений.

В результате проведенного исследования выявлено 5% учащихся объединений с общей одаренностью (27 чел.), 38% учащихся объединений со специальной одаренностью (198 чел.).

На основании проведенных исследований одарённости 2021/2022, 2022/2023 и 2023/2024 выявлена динамика учащихся с общей одарённостью (в 2021/2022 учебном году учащихся с общей одаренностью насчитывалось 31 чел. (8%); в 2022/2023 учебном году учащихся с общей одаренностью насчитывается 47 чел. (9,2%), в 2023/2024 году выявлено 27 учащихся с общей одаренностью (5%). Но необходимо отметить, что в 2023/24 году увеличилось количество учащихся со специальной одаренностью по сравнению с прошлыми годами).

Результаты исследования показали, что в 2021/22 году выявлено 162 учащихся со специальной одаренностью (41,6%); в 2022/23 выявлено 145 учащихся со специальной одаренностью (28,5%); в 2023/34 году выявлено 198 учащихся со специальной одаренностью (38%).

Среди учащихся объединений со специальной одаренностью в 2023/2024:

– одаренность с познавательной направленностью выявлена у 25 % испытуемых (129 чел.);

– одаренность с мотивационной направленностью выявлена у 13% испытуемых (66 чел.);

- одаренность с лидерской направленностью выявлена у 18 % (91 чел.);
- одаренность с творческой направленностью выявлена у 13 % учащихся объединений (68 чел.).

Необходимо отметить, что учащиеся на протяжении всего учебного года активно участвуют в различных конкурсах, викторинах, участвуют в различных конференциях, что дает им возможность развивать свои навыки и способности. Помимо этого, с учащимися на протяжении всего учебного года проводятся тренинги на сплочение коллектива, повышения самооценки, снижения эмоционального напряжения и другие тренинги. Данные тренинги также позволяют развивать творческий потенциал учащихся.

С целью просвещения родителей учащихся были предложены буклеты «Развиваем творческие способности детей», педагогам дополнительного образования предложены буклеты «Рекомендации педагогам дополнительного образования по работе с одаренными детьми». Все участники образовательного процесса находятся в социально-психологическом сопровождении педагога-психолога. Выявленная положительная динамика роста учащихся с общей одаренностью подтверждает эффективность работы в направлении психолого-педагогического сопровождения всех учащихся образовательного процесса.

В течение учебного года педагогом-психологом осуществляется психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья объединения «Инфогалактика». С учащимися с ограниченными возможностями здоровья в течение учебного года осуществляется коррекционно-развивающая работа. Психолого-педагогическая деятельность направлена на создание социальных и психологических условий для успешного обучения, а также личностного развития учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

В течение учебного года с учащимися проходят диагностические мероприятия по выявлению сферы внимания, восприятия, памяти, диагностика оценки образно-логического мышления, самооценки, а также проходят развивающие упражнения и игры с целью развития данных когнитивных функций [5].

В течение учебного года с учащимися с ограниченными возможностями здоровья проходят тренинги с целью снижения эмоционального напряжения, повышения самооценки, а также тренинги на сплочение коллектива.

Список литературы

1. Антонова, Е. Е. Теоретические подходы к построению структуры одаренности // Е. Е. Антонова // Одаренный ребенок. – 2011. – С. 47–55.
2. Фрадков, В. Одаренность. Благословение или препятствие? / В. Фрадков // Пед. техника. – 2011. – №3. – С. 62–68.
3. Ганзикова, Г. С. Детская одарённость / Г. С. Ганзикова // Современ. б-ка. – 2011. – № 7. – С. 74–77.
4. Редикульцева, А. В. Одаренные дети – кто они? / А. В. Редикульцева // Одаренный ребенок. – 2011. – № 1. – С. 74–83.
5. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – С. 92–112.

© Крюкова Е. В., 2024

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В РАМКАХ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ

Кунцевич Анастасия Александровна – учитель-дефектолог,
Государственное учреждение образования «Борисовский районный
центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»,
г. Борисов, Республика Беларусь

Аннотация. В статье обсуждается диагностика жизненных компетенций у детей с ТМНР в рамках психолого-медико-педагогической комиссии. Представлено содержание чек-листа для оценки уровня сформированности жизненных компетенций детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, предназначенного родителям.

Ключевые слова: Особые образовательные потребности, жизненные компетенции, дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, функциональная компетенция, коммуникативная компетенция, поведенческая компетенция.

Воспитанники с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) представляют собой разнородную группу, включающую в себя лиц с умеренной, тяжелой и глубокой интеллектуальной недостаточностью, имеющих нарушения слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, расстройство аутистического спектра. Воспитанники с ТМНР нуждаются в индивидуализированном подходе к образованию, а следовательно, выявлению и соблюдению особых образовательных потребностей (далее

– ООП), подборе специальных условий обучения и воспитания [1].

Для того, чтобы определить индивидуальные ООП, нам необходимо оценить уровень сформированности жизненных компетенций у детей с ТМНР. Т. В. Лисовская определила понятие «жизненные компетенции» как «многоуровневую категорию, которая формируется на протяжении всей жизнедеятельности человека, начиная с семьи, взаимоотношений с окружающими; проходит этапы социализации, приобретает жизненный опыт, осваивает ценностные ориентиры, профессиональные навыки, благодаря воспитанию, образованию» [2].

Т. В. Лисовская выделяет выделяет три жизненных компетенции для детей с ТМНР: функциональная жизненная компетенция отражает все способы действий в осуществлении повседневной деятельности; поддерживающе-коммуникативная жизненная компетенция включает базовые способы коммуникации; ситуационно-поведенческая жизненная компетенция направлена на формирование социально-приемлемого поведения, значит, на социализацию в более широком понимании [3].

В данной работе будем использовать термины «коммуникативная компетенция» вместо «поддерживающе-коммуникативная», «поведенческая компетенция» вместо «ситуационно-поведенческая», так как считаем их избыточными. На наш взгляд, любая коммуникация поддерживает взаимодействие, а поведение осуществляется в рамках какой-то ситуации.

Для оценки уровня сформированности жизненных компетенций у детей с ТМНР нами был разработан «Чек-лист сформированности жизненных компетенций у детей с ТМНР».

Чек-лист сформированности жизненных компетенций у детей с ТМНР включает два столбца. В первом столбце отражены жизненные компетенции. Раздел 1 «Функциональные компетенции» включает в себя

такие умения как: садиться, вставать, подниматься по лестнице, спускаться по лестнице, толкать предмет, тянуть предмет, держать и поворачивать предмет, держать предмет и выпускать его из рук, опускать предметы в коробку, брать мелкие предметы двумя пальцами, поворачивать голову вслед за движущимся предметом, прослеживать взглядом за движением предмета, поворачивать голову на источник музыки, находить частично или полностью спрятанные предметы, уметь брать предмет одной рукой, держать ложку, узнавать предметы, одеваться, раздеваться, умываться, вытираться, чистить зубы, застегивать пуговицы, самостоятельно кушать, самостоятельно пить.

Раздел 2 «Коммуникативная компетенция» включает в себя такие умения как: подражать действиям взрослого, поднимать взгляд, когда произносят его имя, уметь действовать вместе со взрослым, уметь подражать действиям взрослого, уметь выражать радость, огорчение, удивление в процессе совместных действий со взрослым.

Раздел 3 «Поведенческая компетенция» включает в себя такие умения как: выполнять простые указания, проявлять внимание к взрослым и сверстникам, проявлять внимание к окружающим предметам.

Данный чек-лист мы предлагаем для заполнения родителям перед прохождением диагностики психолого-медико-педагогической комиссии.

На базе полученных результатов чек-листа и проведенной диагностики в ПМПК, специалистами осуществляется проектирование специальных условий индивидуально для ребенка с ТМНР.

Мы считаем, что данный чек-лист необходим для внедрения в каждый центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации для усовершенствования процесса диагностики и приобщения к данному процессу родителей детей с ТМНР.

Список литературы

1. Кунцевич, А. А. Методические подходы к педагогической диагностике воспитанников с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях психолого-медико-педагогической комиссии / А. А. Кунцевич // Научный поиск. – 2024. – С. 91–95.
2. Лисовская, Т. В. Жизненные компетенции детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями: содержание и критерии сформированности / Т. В. Лисовская // Специальное образование. – 2014. – С. 196–199.
3. Лисовская, Т. В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития. – Минск : [б. и.], 2016. – 231 с.

© Кунцевич А. А., 2024

МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ РЕАБИЛИТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Лабейко Ольга Анатольевна – декан факультета экономики и права,
УО «Барановичский государственный университет», кандидат
экономических наук, доцент, г. Барановичи, Республика Беларусь

Аннотация. Цель исследования – анализ становления и развития системы реабилитации населения с инвалидностью. Проведен анализ научной литературы по проблеме, представлены условия формирования системы специального обучения, описаны медико-педагогические

предпосылки профессиональной реабилитации.

Ключевые слова: инвалидность, специальное обучение, восстановительная медицина, реабилитация.

Главным ориентиром функционирования и развития национальной системы реабилитации является включение инвалидов в основные сферы жизнедеятельности общества. Решение этой задачи требует комплексного подхода к реабилитации, дифференцированной и последовательной реализации перечня мероприятий профессиональной, трудовой, социальной направленности.

На рубеже XIX-XX вв. стремительно распространяются философско-гуманистические идеи, расширяются практики лечения и обучения граждан, имеющих физические и психические патологии. Формируются национальные системы специального образования в странах Западной Европы. Частные практики обучения и воспитания детей с различными патологиями дали основу для развития целого ряда педагогических направлений, школ в сурдопедагогике, тифлопедагогике и олигофренопедагогике. Создана сеть специальных образовательных учреждений. Так, например, в Германии получили широкое распространение «добавочные» классы и вспомогательные школы, обучение в которых проходили дети с умственными отклонениями в развитии. Обобщение опыта функционирования указанных классов позволило сформировать педагогическую систему обучения Й. Вайзе, разделяющую с позиции обучения слабоумных детей на три группы: неспособных к обучению; обладающих «спящими» духовными силами; способных к обучению и поддающихся воспитанию. Благодаря деятельности выдающихся педагогов Ш. М. Эпе и Р. Сикара во Франции создается уникальная концепция обучения неслышащих детей – «мимический метод». Зарождение первой педагогической школы по

обучению незрячих детей связано с открытием и функционированием Института для слепых детей в Париже (ныне Национальный институт молодых слепых). Именно там, под руководством его учредителя В. Гаюи, были разработаны дидактика и методика обучения незрячих детей, Л. Брайлем создана признанная во всем мире система письменности для слепых – рельефно-точечный шрифт [1, с. 85].

Формирование системы обучения населения с различными патологиями неразрывно связана с достижениями ученых, специалистов-практиков в области восстановительной медицины. Благодаря деятельности известных специалистов в области глазных заболеваний С. С. Головина, Л. Г. Беллярминова, А. И. Скребицкого зарождается практика реабилитации инвалидов по зрению [2]. В. П. Сербским, В. И. Яковлевым, П. П. Кащенко разработаны и апробированы основные направления реабилитации лиц с умственными психическими нарушениями. Практика специального обучения в России берет свое начало в XIX в. На этом отрезке времени открывается первое учебное заведение для глухонемых детей (1806 г.), под руководством французского педагога В. Гаюи создан Санкт-Петербургский институт рабочих слепых (1807 г.). Благодаря выдающимся врачам и педагогам (Н. А. Добролюбов, А. Я. Кожевников, И. М. Балинский, Ф. Пляц, И. В. Маляревский и др.) создаются лечебно-педагогические и врачебно-воспитательные заведения для детей, имеющих умственные отклонения. Перенимая богатый научный и практический опыт Франции, Германии, Англии по обучению детей с физическими недостатками к концу XIX в. в России насчитывалось более 30 учебных заведений для слепых и 60 учреждений для глухонемых детей [3; 4]. На постоянной основе организуются съезды, международные конгрессы по проблемам технического и профессионального образования, в рамках которых велись научные дискуссии и обсуждались содержание и методы

обучения, воспитания слепых, глухих и умственно отсталых детей. Таким образом, к началу XX в. создаются национальные системы специального образования, ориентированных на обучение трех категорий детей: глухих, слепых, умственно отсталых.

Список литературы

1. Малофеев, Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 256 с.

2. Волкова, И. П. Исторические аспекты становления концептуальных основ реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов / И. П. Волкова, О. С. Булгакова, В. Д. Емельянов // Вестник психофизиологии. – 2019. – № 4. – С. 8–21.

3. Милько, Л. В. Социальная деятельность Смоленского училища слепых (исторический аспект) / Л. В. Милько // Славянский мир: письменность, культура, история : материалы Международной научной конференции, Смоленск, 22 мая 2016 года. – Смоленск: Областное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего профессионального образования Смоленский государственный институт искусств, 2016. – С. 67–72.

4. Быстрова, Ю. А. К истории развития специального образования и современные проблемы инклюзии в России / Ю. А. Быстрова, С. Н. Савинков // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2023. – Т. 22. – № 2. – С. 125–136.

© Лабейко О. А., 2024

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА У ПОДРОСТКОВ

Льдокова Галия Михайловна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии Елабужского института Казанского
федерального университета

Горбунова Румина Олеговна – студентка 5 курса, отделение
психологии и педагогики Елабужского института Казанского
федерального университета, г. Елабуга, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье представлены материалы эмпирического исследования тревожности и суицидального риска у подростков. Исследование проведено на базе общеобразовательной школы Елабужского муниципального района. Для исследования использованы валидные и надежные методики, применены методы статистической обработки результатов. Результаты исследования могут быть использованы педагогами-психологами образовательных учреждений в коррекционно-развивающей работе с подростками, а также при психолого-педагогическом просвещении подростков и родителей.

Ключевые слова: тревожность, суицидальные намерения, подростки.

Проблемами подросткового возраста занимались Д. И. Фельдштейн, Л. И. Божович, В. С. Мухина, Л. С. Выготский, Т. В. Драгунова, А. Фрейд и др. Подростковый возраст характеризуется им как переходный, сложный, трудный, критический и имеет важнейшее значение в становлении личности человека. Это трудный период психологического взросления ребёнка [1].

В этот период поиска наиболее остро встает проблема принятия

подростком самого себя и принятие его окружающими, буря чувств, которые он испытывает при этом. Нерешенность такого рода проблем может иметь совершенно разные последствия, включая суицид и суицидальные намерения.

Цель нашего исследования: изучить взаимосвязь тревожности и суицидального риска у подростков.

Объект нашего исследования – обучающиеся подросткового возраста общеобразовательной школы Елабужского муниципального района (94 человека). Предметом выступают особенности проявления тревожности и склонность к суициду у подростков.

Для проведения исследования были использованы: методика на выявление уровня тревожности у подростков по Рогову Е. И. [2], тест на суицидальную мотивацию Ю. Р. Вагина [3].

Исходя из результатов, полученных при эмпирическом исследовании по методике на выявление уровня тревожности у подростков по Рогову Е. И. и теста на суицидальную мотивацию Ю. Р. Вагина, мы провели статистическую обработку данных с целью определения зависимости между показателями используемых методик: школьной, самооценочной, межличностной тревожностью и мотивационными аспектами суицидального поведения. Для этого применили корреляционный анализ по критерию Пирсона. Было обнаружено 9 значимых связей, которые попали в зону значимости, 2 – в зону незначимости.

Итак, при однопроцентном уровне значимости обнаружена статистически достоверная положительная связь между «школьной тревожностью – анестетической мотивацией» ($r = 0,4$), то есть невыносимость страдания может быть связана со школьной тревожностью. Это может проявляться во взаимоотношениях с учителем, с администрацией школы и не желанием учиться. Обнаружена

статистически достоверная положительная связь между «школьной тревожностью – гетеропунитической мотивацией» ($r = 0,41$). Связь между наказанием других и школьной мотивацией может быть связана с плохим взаимоотношением со сверстниками, в качестве этого может выступать не объективное отношение учителя с учениками и, чтобы их наказать, они проявляют суицидальные попытки. Обнаружена статистически достоверная положительная связь между «школьной тревожностью – инструментальной мотивацией» ($r = 0,43$). Суицидальные попытки происходят при манипуляции другими. В каждом классе подросткового возраста есть свой лидер, спокойные дети попадают под их влияние. Происходит подавление, унижение, стыд, снижение самооценки, неадекватное чувство вины.

Обнаружена статистически достоверная положительная связь между «самооценочной тревожностью – анестетической мотивацией» ($r = 0,4$). При низкой самооценке подростки поддаются влиянию других людей. У таких подростков нет цели, а если нет цели, то они не могут утвердиться как личность, наметить дальнейшие перспективы своего развития. Обнаружена статистически достоверная положительная связь между «самооценочной тревожностью – инструментальной мотивацией» ($r = 0,3$). Многие попытки суицида у молодых рассматриваются психологами как отчаянный призыв о помощи, как последняя попытка привлечь внимание родителей к своим проблемам, пробить стену непонимания между младшим и старшим поколениями. Обнаружена статистически достоверная положительная связь между «самооценочной тревожностью – гетеропунитической мотивацией» ($r = 0,3$). В течение подросткового периода идет соперничество, желание как можно ярче проявить себя. Но у детей, у которых недостаточно поддержки от преодоления таких ситуаций, возникает тревожность, что ведет к суицидальным намерениям, где они хотят тем самым наказать других,

заставить сожалеть того человека, который плохо с ним обращался.

При однопроцентном уровне значимости обнаружена статистически достоверная положительная связь между «межличностной тревожностью – анестетической мотивацией» ($r = 0,22$). Многие исследователи отмечают, что в 30 % случаев суицидальные попытки возникают из-за неразделенной любви, а также в результате незаслуженного наказания или унижения, исходящих от родителей и друзей. Обнаружена статистически достоверная положительная связь между «межличностной тревожностью – аутопунитической мотивацией» ($r = 0,23$), т. е. самонаказание связано с межличностной тревожностью. В гештальт-терапии жизненную активность человека рассматривают как непрерывный процесс созидания и разрушения гештальтов, цепь контактов с окружающей действительностью. Чаще всего этот человек не позволяет себе проявить агрессию в отношении истинных объектов, к которым имеются подобные намерения и, испытывая стыд, обращает ее против самого себя. Обнаружена статистически достоверная положительная связь между «межличностной тревожностью – гетеропунитической мотивацией» ($r = 0,3$), т. е. при плохих взаимоотношениях возникают суицидальные намерения.

Обнаружено, что связи «самооценочная тревожность – аутопунитическая мотивация» ($r = 0,15$), «межличностная тревожность – инструментальная мотивация» ($r = 0,11$) не попали в зону значимости.

Таким образом, выделенные виды тревожности влияют на суицидальную мотивацию. Решающее значение для перехода ее в суицидальную фазу имеет конфликт, переживаемый личностью.

Список литературы

1. Леснянская, Ж. А. Психология подросткового возраста и ранней

юности / Ж. А. Леснянская. – Чита: ЗабГУ, 2018. – 148 с.

2. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е. И. Рогов. – М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с: ил.

3. Югова, Н. Л. Профилактика суицидального поведения подростков / Н. Л. Югова, Н. Б. Симакова. – Глазов, 2014. – 196 с.

© Льдокова Г. М., Горбунова Р. О., 2024

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРЕДВЗЯТОСТИ И СТЕРЕОТИПОВ В КОНТЕКСТЕ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Тагирова Раиса Абдулаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО Чеченский государственный педагогический университет доцент кафедры теории и технологии социальной работы ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова»,
г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. В данной статье рассматриваются психологические механизмы преодоления предвзятости и стереотипов в контексте развития толерантного поведения. Предвзятость и стереотипы являются распространенными явлениями, влияющими на взаимодействие между людьми и формирование их мировоззрения. Через анализ таких психологических аспектов, как эмпатия, когнитивная диссонанс, обучение и межгрупповая коммуникация, статья описывает методы и

стратегии, способствующие развитию толерантного поведения. В результате статья предлагает понимание и применение этих механизмов для создания более толерантного общества, основанного на взаимопонимании и уважении различий.

Ключевые слова: предвзятость, стереотипы, психология, толерантность, поведение, механизмы, преодоление, эмпатия, когнитивная диссонанс, обучение.

Предвзятость и стереотипы – две неотъемлемые составляющие социальной действительности, влияющие на взаимодействие между людьми и формирование их мировоззрения. Они могут быть как следствием культурных, исторических и социальных факторов, так и результатом индивидуального опыта и воспитания. Несмотря на то, что они часто препятствуют объективному восприятию окружающего мира и снижают качество общения, психологические исследования показывают, что существуют механизмы, которые помогают преодолеть эти негативные явления и развить толерантное поведение.

Одним из ключевых механизмов, способствующих преодолению предвзятости, является эмпатия. Эмпатия, или способность понимать и переживать чувства других людей, позволяет снизить уровень враждебности и развить понимание и сострадание к тем, кто отличается от нас. Исследования показывают, что развитие эмпатии может быть эффективным средством борьбы с предвзятостью и формирования толерантного отношения к разнообразию [6, с. 81].

Когнитивный диссонанс, как психологический механизм, основан на принципе согласованности между нашими убеждениями, восприятиями и действиями. Когда мы оказываемся в ситуации, где наши действия противоречат нашим установкам или убеждениям, возникает неприятное состояние диссонанса. Человек стремится

избежать этого диссонанса и привести свои мысли и действия в соответствие друг с другом.

В контексте преодоления предвзятости и стереотипов, когнитивный диссонанс может возникать, когда человек осознает противоречие между своими стереотипами или предвзятостью и реальным опытом общения с представителями других групп. Например, человек, убежденный в негативных стереотипах о определенной этнической группе, может испытывать диссонанс, когда он обнаруживает, что его новый коллега или друг из этой группы не соответствует его предвзятым представлениям.

Исследования показывают, что конфронтация с такими противоречиями может привести к изменению стереотипов и предвзятости. Чтобы разрешить когнитивный диссонанс, человек может пересмотреть свои установки и принять новые, более толерантные точки зрения. Этот процесс может быть особенно эффективным, если он подкреплен эмоционально значимым опытом, который противоречит существующим предвзятым установкам.

Программы обучения, ориентированные на повышение осведомленности о различиях между группами и подчеркивающие важность уважения к разнообразию, способствуют формированию позитивного отношения к различиям и снижению уровня предвзятости [2, с. 109].

Эффективные образовательные методики включают в себя использование межкультурных кейсов, обсуждение культурных различий и участие в межгрупповых проектах. Такие методики помогают участникам осознать свои предвзятые установки и развить умение смотреть на мир через призму других культурных позиций.

Кроме того, важно внедрять образовательные программы, направленные на развитие навыков межкультурного общения и

конфликтологии. Эти навыки помогают людям эффективно решать возникающие конфликты на основе взаимопонимания и уважения.

Обучение играет ключевую роль в формировании осознанного и толерантного отношения к разнообразию, что в конечном итоге способствует созданию более гармоничного и инклюзивного общества.

Наконец, межгрупповая коммуникация является эффективным инструментом для разрушения стереотипов и предвзятости, поскольку она позволяет людям устанавливать контакт с представителями других групп и получать прямой опыт взаимодействия. Этот процесс способствует демонстрации того, что различия между группами часто являются поверхностными и не отражают всего многообразия и сложности личности каждого индивида [3, с. 90].

Один из ключевых аспектов успешной межгрупповой коммуникации – это создание атмосферы взаимного уважения и доверия. Когда люди чувствуют, что их мнения уважаются и их личность ценится, они более открыты к общению и готовы рассматривать другие точки зрения. Поэтому важно создавать безопасные и поддерживающие условия для диалога, где каждый может выразить свои мысли и чувства без страха осуждения.

Кроме того, для эффективной межгрупповой коммуникации необходимо развивать навыки активного слушания и эмпатии. Понимание точек зрения и чувств других людей помогает преодолеть различия и находить общие точки соприкосновения. Эмпатия позволяет переживать эмоции других людей и стремиться к поиску взаимопонимания, что способствует снижению конфликтов и формированию толерантного отношения [1, с. 27].

Преодоление предвзятости и стереотипов и развитие толерантного поведения представляют собой сложный и многогранный процесс, включающий в себя эмпатию, когнитивную диссонанс, обучение и

межгрупповую коммуникацию. Понимание этих психологических механизмов позволяет разработать эффективные стратегии по формированию более толерантного общества, способствующего взаимопониманию и гармонии.

Список литературы

1. Алексеев, С. Г. Психология межгрупповых отношений: Учебник для вузов / С. Г. Алексеев. – Москва : Проспект, 2018. – 384 с. – ISBN 978-5-392-32020-4.
2. Аллпорт, Г. В. Психология межгрупповых отношений / Г. В. Аллпорт ; пер. с англ. Л. Н. Собкина. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2000. – 360 с. – ISBN 5-901724-00-6.
3. Браун, Р. Социальная психология / Р. Браун, С. Г. Эспозито. – Москва : Олимп-Бизнес, 2006. – 736 с. – ISBN 5-94774-507-2.
4. Девидсон, Г. Толерантность: Философия, психология, практика / Г. Девидсон. – Москва : Республика, 2014. – 320 с. – ISBN 978-5-4461-0125-2.
5. Москович, С. Психология межгрупповых отношений / С. Москович. – Москва : Аспект Пресс, 2000. – 416 с. – ISBN 5-7567-0112-3.
6. Петтигрю, С. Когнитивная диссонанса теория социальной психологии / С. Петтигрю. – Москва : Смысл, 2006. – 288 с. – ISBN 5-89382-130-7.

© Тагирова Р. А., 2024

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шилович Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования БГПУ, г. Минск

Киселева Алеся Валерьевна – доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования БГПУ,

г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Сущность понятия «толерантность» определяется необходимостью приобщать подрастающее поколение к жизни в мире непохожих людей. Проблема воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста в условиях образовательной инклюзии весьма актуальна. На этом этапе жизни начинает складываться взаимодействие между учащимися из разных социальных групп, с разными жизненным опытом и коммуникативными способностями. В статье обращено внимание на использование игровых упражнений в формировании толерантности у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: толерантность, образовательная инклюзия, игра, учащиеся с особенностями психофизического развития.

Идея совместного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) и их нормотипичных сверстников характеризует уровень развития любого цивилизованного общества. От года к году количество детей с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь увеличивается, поэтому есть необходимость развивать культуру инклюзивного образования, создавать все необходимые условия для реализации инклюзивной практики.

В настоящее время необходимы преобразования не только в процессе обучения и воспитания, но и качественное изменение мировоззрения, ценностных, нравственных оснований, новое осмысление методологических основ образования, изменение отношений между участниками образовательного процесса [3, с. 9]. Формирование у подрастающего поколения умения взаимодействовать со сверстниками с ОПФР на основе сотрудничества и взаимопонимания – одна из важных задач любого образовательного учреждения. Дети, которые имеют возможность общаться со сверстниками с особенностями психофизического развития, со временем начинают понимать, что общество состоит из разных людей, среди них есть и такие, которым нужно чуть больше помощи, понимания, поддержки. Помогая особенным сверстникам участвовать в образовательной, социальной деятельности нормотипичные дети усваивают бесценные уроки нравственного воспитания.

Толерантное отношение к сверстникам выражается в адекватной эмоциональной реакции на них, в осознании и понимании эмоционального состояния других людей, принятии на себя ответственности и контроля за свое поведение, поступки. Проблема формирования толерантности в условиях инклюзивного образовательного пространства является важной и актуальной.

А. Г. Асмолов, Я. А. Батрак, И. В. Дуда, В. И. Кудряшов, С. К. Кудряшова, Е. Ю. Клепцова, Г. У. Солдатова, Н. А. Плаксина указывали на то, что период младшего школьного возраста является наиболее благоприятным для формирования у детей знаний о сверстниках с особенностями психофизического развития; акцентировали внимание на способах эффективного взаимодействия с ними, проявлениях толерантного отношения друг к другу [2]. Учащиеся младшего школьного возраста эмоциональны, открыты, непосредственны в

выражении чувств, отзывчивы. Именно этот возрастной период наиболее благоприятен для возможности принимать друг друга такими, какими они являются, не акцентируя внимание на некоторые особенности развития.

Большая ответственность в этом процессе возложена на специалистов, которые работают с учащимися в инклюзивном образовательном пространстве: учителей, дефектологов, психологов, педагогов социальных, тьюторов, воспитателей и пр. Именно они способны так организовать жизнедеятельность ребят, чтобы одни могли проявить свои лучшие качества, а другие увидеть и оценить [1].

Среди мероприятий, которые направлены на развитие толерантности у учащихся младшего школьного возраста, наиболее эффективны просмотр и анализ видеоматериалов, прослушивание и анализ аудиоматериалов, этические беседы, психологические тренинги, инсценировки, упражнения-драматизации, различные виды игр и др. Педагогам, работающим с классным коллективом, необходимо создавать условия для формирования в нем атмосферы дружбы, уважения, поддержки, взаимопонимания.

Остановимся несколько подробнее на содержании игр по формированию толерантного отношения к сверстникам, в том числе и с особенностями психофизического развития: а) ученикам предлагается назвать добрые, ласковые слова в адрес своих одноклассников; б) все участники игры (дети и взрослые) принимают на себя роль людей, которым трудно выражать свою мысль словами, всем нужно объясняться друг с другом жестами, знаками, символами; в) учащиеся изготавливают бумажный цветик-семицветик и на его лепестках пишут о том, чем могут помочь детям с ОПФР (например, сделать и подарить игрушки-самоделки; вместе играть и беседовать о жизни; не обижать и не дразнить; относиться с пониманием к психофизическим

особенностям и пр.); г) дети располагаются на стульях по кругу, передают мяч друг другу и называют одну из черт своего характера, если кто-то из обучающихся затрудняется это сделать, то педагог помогает ребенку назвать положительную черту его характера; д) один из учеников (водящий) выходит из класса, а остальные дети в это время описывают кого-нибудь из присутствующих (характер, привычки, внешние черты), когда водящий возвращается, то по описанию одноклассников он угадывает того, о ком они рассказали; е) дети становятся в круг и произносят добрые пожелания людям с ОПФР; ж) обучающимся предлагается представить, что они выступают на телевидении для незлышащих людей; чтобы лучше поняли выступающих, они должны сопровождать соответствующими жестами свое выступление.

Формирование толерантного отношения к одноклассникам является одной из главных задач нравственного воспитания в условиях образовательной инклюзии. Воспитание толерантности при включении детей с особенностями психофизического развития в среду нормотипичных сверстников – одно из важнейших условий для обеспечения качественного образования для всех обучающихся.

Список литературы

1. Вульфов, Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учеб. пособие / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – М.: Изд-во УРАО, 2007. – 288 с.

2. Дуда, И. В. Инклюзивное образование как ресурс формирования толерантных отношений в детском коллективе сверстников / И. В. Дуда // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 2 (31). – С. 81–84.

3. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб. -метод. пособие / В. В. Хитрюк [и др.] ; под. ред. Е. А. Лемех. – Минск : БГПУ, 2021. – 140 с.

© Шилович Е. А., Киселева А. В., 2024

О КРИТЕРИЯХ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Эрштейн Леонид Борисович – кандидат педагогических наук, доцент
кафедры информационных систем и технологий Новгородского
государственного университета им. Ярослава Мудрого,
г. Великий Новгород, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена проблема критериев эффективности педагогического образования в современной России. Дается определение эффективности педагогического образования. Выявлены такие критерии эффективности педагогического образования, как обучение поддержанию дисциплины, обучение умению работать с большими коллективами, обучение работать с педагогическими документами.

Ключевые слова: Эффективность образования, педагогическое образование, дисциплина в классе, педагогические документы.

Одной из самых актуальных проблем современного образования является проблема качества педагогического образования. Значимость этой проблемы обусловлена тем, что педагогическое образование эксплицитно определяет все развитие общества и государства и его

успех в системе интернационального взаимодействия. Отвечая за процессы передачи опыта внутри и между поколений сам по себе социальный институт образования жестко зависим от тех конкретных людей, которые практически реализуют его, то есть от школьных учителей (в случае общего и среднего специального образования) и от преподавателей (в случае высшего образования). От того насколько качественно будут работать эти люди, будет зависеть сама эффективность действия данного социального института.

За подготовку учителей в обществе отвечает педагогическое образование. В связи с этим возникает вопрос об определении и критериях эффективности педагогического образования.

Несмотря на обилие работ, посвященных педагогическому образованию, вопрос о критериях его эффективности, равно как и об определении самой этой эффективности полностью не раскрыт. Частично данные проблемы обсуждаются в работах Е. А. Вербичевой [1] Б. Б. Маьмурова [2], О. А. Трофимовой [4], Z. Djalilova [5], однако, ни четкого определения, ни критериев эффективности, там не приводится.

Самые важные практические навыки, которыми должны обладать учителя указаны, в частности, в работе М. А. Пироговой [3], но ответов на поставленные вопросы, там тоже нет.

Для начала определим термин «эффективность педагогического образования». Коль скоро, образование это процесс передачи опыта внутри и между поколений, а эффективность, согласно классическому пониманию, представляет собой отношение результата к затратам. То эффективность педагогического образования это то, как быстро и результативно будущие учителя способны передавать ту часть опыта, за передачу которого они отвечают в своей профессиональной деятельности. То есть насколько качественно они будут способны учить, когда закончится их педагогическая подготовка и они начнут заниматься

обучением профессионально, то есть станут работать учителями.

В связи с этим, очевидными представляются две вещи. Во-первых, те, кто получил педагогическую подготовку, должны уметь учить явно существенно эффективнее, чем те, кто ее не получил. И, во-вторых, эффективность работы учителей зависит от того, насколько они готовы решать основные задачи, которые стоят в процессе их профессиональной деятельности. Рассмотрим оба этих пункта подробнее.

Опыт показывает, что те учителя предметники, которые получили специальную педагогическую подготовку в педагогических институтах в процессе изучения таких дисциплин как «педагогика» и «частная методика» не имеют преимуществ в своей преподавательской деятельности перед теми, кто закончил иные вузы по соответствующему предмету и педагогической подготовки не получил. В целом, они работают совершенно одинаково.

Такая ситуация обусловлена спецификой педагогических дисциплин в вузах. Достаточно посмотреть на содержание вузовских учебников по педагогике, чтобы понять, что они учат решать явно не те задачи, с которыми сталкивается учитель в начале своей профессиональной деятельности, без умения решать которые учитель не сможет эффективно работать. И здесь мы переходим ко второму вопросу. Итак, какие же это задачи?

Первая и важнейшая из этих задач, это умение поддерживать дисциплину в классе. Без дисциплины, невозможно проведение качественных уроков, а, следовательно, и реализация эффективного педагогического процесса. В процессе получения педагогического образования об этой функции учителя только упоминают, но никакого практического обучения поддержанию дисциплины не проводится. В результате, с точки зрения умения решать данную задачу, человек, который получил педагогическое образование, абсолютно равен тому,

кто его не получил.

С умением решать первую задачу, которая стоит перед начинающим учителем, связана и вторая задача, а именно, умение работать с большими классами. Очевидно, что работать с классом в котором 10–12 обучающихся значительно проще чем с тем, в котором их 40–45, что в современных условиях не редкость. Однако педагогическое образование не формирует умения и навыки, позволяющие учителю работать с классами таких размеров и, тем самым опять же уравнивает учителей, которые получили педагогическое образование с теми, кто его не получил.

Третья задача, с которой сталкивается начинающий учитель, это огромное количество разнообразных документов, от школьного журнала, до всевозможных отчетов, которые приходится писать и заполнять современному учителю. Педагогическое образование не учит и этому, что приводит к тем же результатам, что и невозможность решать две предыдущие задачи.

Таким образом, современное педагогическое образование не дает знания, не формирует умения и навыки, которые необходимы учителю для эффективной работы.

В результате одними из важнейших критериев эффективности педагогического образования являются обучение будущих учителей поддержанию дисциплины в классе, умению работать с большими коллективами и умению работать с документами.

Решением данных проблем, а следовательно, и повышением уровня педагогического образования является создание дополнительных курсов по обучению поддержанию дисциплины и работе с большими коллективами, с применением самых современных методик, таких как решение кейсовых задач, тренингов и других и введение дополнительной дисциплины с условным названием «педагогическое

документоведение».

Разумеется, в нашей работе перечислены далеко не все возможные критерии эффективности педагогического образования, но представляется, что самые необходимые без соответствия, которым такое образование не может быть эффективным.

Список литературы

1. Вербичева, Е. А. Повышение эффективности педагогического образования посредством инновационных цифровых форм обучения / Е. А. Вербичева, О. В. Назарова, А. В. Назаров // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–4. – С. 57–60.

2. Маъмуров, Б. Б. «Основные требования к качеству высшего педагогического образования» Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2013. – 11. 2. – С. 224–226.

3. Пирогова, М. А. Педагогическое образование глазами выпускников направления подготовки «Педагогическое образование» / М. А. Пирогова // A Posteriori. – 2023. – № 9. – С. 16–18 (самые важные практические навыки).

4. Трофимова, О. А. Повышение эффективности педагогического образования на основе сетевого взаимодействия с применением логистического подхода / О. А. Трофимова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 230–234.

5. Djalilova, Zarnigor. Pedagogical educational technology: essence, characteristics and efficiency. Академические исследования в современной науке. 2. 23 (2023): 29–38.

© Эрштейн Л. Б., 2024

ОТКРЫТАЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ СРЕДА: ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОТКРЫТОГО (СЕТЕВОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ПРИКЛЮЧЕНИЯ С ЛЕКСИ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Васюткина Мария Михайловна – студентка 4 курса,
ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Информационная технология «Приключения с Лекси» может стать дополнительным ресурсом для формирования лексической и грамматической сторон речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Технологию рекомендуется использовать 1 раз в неделю на индивидуальном занятии для на индивидуальных занятиях для закрепления темы, представленной на подгрупповых занятиях.

Ключевые слова: развитие лексико-грамматической стороны речи, информационные технологии, общее недоразвитие речи.

Применение информационно-коммуникационных технологий в сочетании с традиционными методами позволяет оптимизировать коррекционно-развивающий процесс, сделать его более результативным.

Основными преимуществами включения информационных технологий в логопедические занятия являются: повышение мотивации к обучению и исправлению недостатков речи; учет индивидуальных

потребностей; расширение возможностей использования наглядного материала, что оптимизирует работу логопеда; активизация непроизвольного внимания, памяти и мышления у детей; формирование навыков учебной деятельности: самоконтроль, активность [1].

Цифровая игра «Приключения с Лекси» может стать дополнительным ресурсом для коррекции лексической и грамматической сторон речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Программа построена таким образом, что позволяет закрепить пройденные темы в группе на индивидуальных занятиях. «Приключения с Лекси» могут использоваться как на подгрупповых занятиях, так и на индивидуальных. На подгрупповых занятиях игра стимулирует коллективное обучение и взаимодействие между детьми. В то же время, на индивидуальных занятиях игра адаптируется под индивидуальные потребности каждого ребенка, обеспечивая персонализированный подход к развитию и коррекции речи. Благодаря своей гибкости и разнообразным заданиям, «Приключения с Лекси» могут быть эффективным инструментом как для учебы в группе, так и для индивидуальной работы с каждым ребенком.

Программа «Приключения с Лекси» содержит 16 заданий, охватывающих все аспекты лексики и грамматики, необходимые для успешного развития речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. В игре представлены задания на расширение словарного запаса, включая работу с синонимами и антонимами, а также на закрепление грамматических навыков, таких как образование множественного числа, использование правильных времен глаголов и разных способов словообразования. Благодаря разнообразию заданий и интерактивному формату игры, «Приключения с Лекси» обеспечивают закрепление всех аспектов лексики и грамматики, способствуя всестороннему развитию речи у детей.

Игру «Приключения с Лекси» рекомендуется использовать на

индивидуальных занятиях в течение не более 7 минут (согласно Санитарно-эпидемиологическим правилам и нормам) для закрепления лексической/грамматической темы, представленной на подгрупповых занятиях [2]. Такой подход поможет усвоить и закрепить новые слова и грамматические конструкции, представленные на предыдущих занятиях, и обеспечит оптимальное использование игрового ресурса в индивидуальной работе с каждым ребёнком.

Традиционная рабочая программа по развитию лексико-грамматической стороны речи проводится в течение года (37 недель) и включает 74 занятия. Включение информационной технологии «Приключения с Лекси» возможно 1 раз в неделю на индивидуальном занятии. В игре представлено 16 различных заданий, соответственно, рекомендуется проводить игры 2 раза – при изучении темы и закреплении.

Таким образом, применение информационной технологии «Приключения с Лекси» в сочетании с традиционными методами позволяет оптимизировать коррекционно-развивающий процесс по формированию лексико-грамматической стороны речи.

Список литературы

1. Королевская, Т. К. Компьютерные интерактивные технологии и устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски / Т. К. Королевская // Дефектология. – 2020. – № 1. – С. 47–55.
2. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи от 28 сентября 2020 г. – № 28. – СанПиН 2.4.3648–20. – Текст : непосредственный // Российская газета. – 2020. – № 5430(54).

НЕОБХОДИМОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ ИКТ

Вашкевич Ксения Сергеевна – старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Современные тенденции системы образования неуклонно следуют за техническим и технологическим развитием мира. Использование информационно-коммуникационных технологий образования требуют не только понимания их возрастающей роли, но и умения эффективно внедрять их в практику. Поэтому профессиональное образования педагогов в области использования информационно-коммуникационных технологий приобретает все большую необходимость.

Ключевые слова: образование, информационно-коммуникационные технологии, педагог, профессиональное образование, образовательная среда.

Профессиональное развитие учителей и преподавателей необходимо для эффективного использования технологий, предоставляемых школам, колледжам, университетам и другим учреждениям образования [2, с. 17]. Проще говоря, тратить скудные ресурсы на аппаратное и программное обеспечение в области информационных технологий без финансирования профессионального развития учителей и преподавателей также расточительно. Мировой опыт в развивающихся, промышленно развитых и информационных странах показал, что подготовка педагогов по использованию технологий является ключевым определяющим фактором для

повышения успеваемости обучающихся (как с точки зрения приобретения знаний, так и развития, которое обеспечивается технологиями).

Образовательные технологии сами по себе не являются и никогда не будут преобразующими – для этого требуются преподаватели, которые могут интегрировать технологии в учебную программу и использовать их для улучшения обучения учащихся [1, с. 1055]. Другими словами, компьютеры не могут заменить педагогов – педагоги являются ключом к правильному и эффективному использованию технологий. Тем не менее, разработка и внедрение успешных программ профессионального развития учителей и преподавателей в области применения технологий не является ни простым, ни недорогим делом. Растет число случаев неадекватного и неэффективного обучения программами больше, чем историй успешного их использования. Более того, в случае успешного интегрирования в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий в одних учебных дисциплинах, автоматически не переносятся на другие [3, с. 18]. Хотя некоторые педагоги могут знать в области успешного внедрения ИКТ больше, чем другие, настоящих «экспертов» очень мало. Для успешной реализации преподавателю необходимо быть не только новатором, но и быть готовым потерпеть неудачу, постоянно оценивать, обмениваться как положительным, так и отрицательным опытом. Для этого необходимо постоянно пересматривать программы профессионального развития педагогов, связанных с технологиями. Даже если бы учащиеся могли самостоятельно научиться тому, как использовать технологии для улучшения своего обучения и развития навыков при незначительном участии педагога или вообще без такового, у них вряд ли будут такие возможности, если преподаватель не предоставит им доступ к технологиям. Преподаватели и учителя остаются хранителями доступа

обучающихся к образовательным возможностям, предоставляемым технологиями [5, с. 126]. Более того, недостаточно обучать учителей и преподавателей техническим навыкам использования технологий. Им также необходимо повышение квалификации в области педагогического применения этих навыков для совершенствования преподавания и процесса обучения. Школы, колледжи и университеты, как и все другие социальные институты, быстро осваивают информационно-коммуникационные технологии. Глобализация и экономика, основанная на знаниях, не оставляют системам образования во всем мире иного выбора, кроме как внедрять ИКТ в свою образовательную среду [4, с. 30].

Как только педагоги овладеют основами ИКТ – операционными системами, текстовой обработкой, электронной почтой и интернет-навигацией, – они смогут использовать эту технологию для доступа к возможностям профессионального развития. Владение основами ИКТ позволяет проводить обучение в любое время и в любом месте, а также преодолевает традиционные ограничения очных обучающих семинаров (стоимость, проезд, проживание и небольшое количество участников).

Профессиональное развитие учителей и преподавателей в области использования образовательных технологий должно быть разработано и реализовано как часть более широкой реформы образования. Успех в обеспечении того, чтобы педагоги приобретали навыки и знания, необходимые им для эффективного использования технологий, открывает двери для всевозможных новых образовательных возможностей как для педагогов, так и для учащихся, а также для последующих экономических возможностей для выпускающейся молодежи и их стран. Это ключ к участию в глобальной экономике, основанной на знаниях. Соответственно, профессиональному развитию учителей и преподавателей в использовании информационно-коммуникационных технологий необходимо уделять приоритетное

внимание и выделять ресурсы, которые необходимы, сохраняя при этом конструктивно критический подход к затратам и методологиям.

Список литературы

4. Абрамова, О. М. Использование социальных сетей в образовательном процессе / О. М. Абрамова, О. А. Соловева // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 1055–1057.

5. Архипова, Т. Л. Социальные сети как средство организации учебного процесса / Т. Л. Архипова, Н. В. Осипова, М. С. Львов // Информационные технологии в образовании. – 2015. – № 22. – С. 7–18.

6. Атаева, Г. И. Анализ возможности использования облачных технологий в высшем образовании Узбекистана / Г. И. Атаева, Х. Ю. Хамроева // Universum: технические науки. – 2022. – № 1–1 (94). – С. 16–18.

7. Имомова, Ш. М. Роль социальных сетей в образовании / Ш. М. Имомова, Ф. Ф. Норова // Universum: технические науки: электрон. научн. журн. – 2022. – № 10 (103). – С. 30–32.

8. Кезин, А. С. Инновационное образование как условие социальной адаптации и мобильности личности в условиях рынка / А. С. Кезин // Вестник ТОГУ. – 2007. – № 3 (6). – С. 125–142.

© Вашкевич К. С., 2024

ЗНАЧЕНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Воронова Анастасия Анатольевна – кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры специальной психологии ФГБОУ ВО
«Оренбургский государственный педагогический университет»,
г. Оренбург, Россия

Аннотация. Настоящее время ознаменовано переходом российского общества к цифровой экономике, в процессе которого одну из ключевых ролей играет трансформация системы образования. В статье автор обращается к созданию условий для эффективной социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях. Он дает характеристику подготовки обучающихся с ОВЗ к самостоятельному использованию цифровых технологий на современном этапе и определяет важное условие для совершенствования этого процесса в образовательных организациях. Значимым в данном направлении деятельности является развитие цифровой компетентности самих педагогов, работающих с «особыми» учениками. В статье раскрываются компоненты цифровой компетентности и возможности ее развития работниками системы образования.

Ключевые слова: цифровые технологии, социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, цифровая компетентность педагога.

В современных условиях мы наблюдаем внедрение цифровых технологий во все сферы российского общества. В Стратегии развития

информационного общества в РФ на 2017–2030 годы, утвержденной Указом Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203, отмечается важность перехода Российской Федерации к цифровой экономике, в которой значимым результатом будет повышение эффективности различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг. Построение цифровой экономики в нашей стране – необходимый шаг для обеспечения национальной безопасности и независимости России. Для его осуществления требуется цифровая трансформация системы образования, подготовка каждого гражданина страны к труду, самореализации и развитию в новых условиях, где цифровые технологии будут выступать важнейшими средствами для повышения качества жизни.

В настоящее время система образования остается важным проводником обучающихся в самостоятельную жизнь. Она есть та сфера, где происходит синтез науки, традиций и инноваций и выработки ответов на злободневные вопросы становления личности ребенка в новых условиях. Особого внимания требует вопрос подготовки к жизни обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Овладение цифровыми технологиями обучающимися с ОВЗ – неотъемлемый компонент их социализации в современном обществе. Но этот процесс требует специально организованной педагогической поддержки. Несмотря на тенденцию освоения цифровых технологий детьми и подростками стихийно в семье и самостоятельной жизнедеятельности, педагог для обучающихся с ОВЗ, оставаясь одним из значимых агентов социализации, должен оказывать педагогическую помощь своим учениками, консультативную поддержку родительской общественности по вопросам социализации обучающихся с ОВЗ в цифровое общество, помогать определять эффективные пути подготовки их к самостоятельной жизни в современных условиях. Готовность

педагога осуществлять деятельность, направленную на освоение обучающимися с ОВЗ цифровых технологий, в широком смысле, есть один из аспектов качества их социализации.

Теоретический анализ литературы [1–7] позволяет сделать вывод, что в современных условиях необходимы 1) знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации и ее критическим осмыслением, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео); 2) знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для безопасной, эффективной коммуникации в цифровой среде (электронная почта, чаты, блоги, социальные сети и др.); 3) знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т. п. ; 4) знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей.

Таким образом, для введения обучающихся с ОВЗ в мир, где одними из важнейших инструментов выступают цифровые технологии, сами педагоги должны обладать цифровой компетентностью, представляющую собой интегративное качество личности, формируемое в течение жизни, на базе знаний, умений и компетенций, полученных в процессе обучения, проявляемое в деятельности с использованием цифровых технологий. Она есть способность не только понимать и использовать цифровые технологии, но также использовать их творчески, критически и без посторонней помощи.

Цифровая компетентность педагогов включает в себя знания о

современных цифровых технологиях и их возможностях, а также умение использовать эти технологии для учебно-воспитательного процесса и социализации обучающихся с ОВЗ. Она также включает в себя умения критически анализировать информацию, различать надежные и ненадежные источники, а также способности эффективно использовать сеть Интернет безопасным и этичным образом.

Важным аспектом цифровой компетентности педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ, является умение адаптироваться к постоянно меняющимся технологиям и изменяющимся потребностям обучающихся. Педагоги должны постоянно обновлять свои знания и навыки, чтобы быть в курсе последних трендов и новых возможностей цифровых технологий.

Развитие цифровой компетентности педагогов можно осуществлять через различные формы обучения и самообразования, такие как курсы, тренинги, вебинары и прочие. Важно, чтобы педагоги имели доступ к современным образовательным ресурсам и поддержку со стороны администрации образовательных учреждений.

Но этих знаний и умений недостаточно, нужно осознание педагогами необходимости использования в современной практике новых технологий, мотивационный настрой на их применение, на оказание педагогической поддержки обучающимся в направлении формирования у них соответствующих знаний и умений использовать цифровые технологии для решения жизненных задач. Особое внимание следует уделить развитию умений безопасно и критично использовать информацию из сети Интернет.

Цифровая компетентность педагогов является необходимым условием для успешной социализации обучающихся в цифровой среде. Педагоги должны быть готовы оказывать целенаправленную поддержку и помощь в освоении цифровых технологий, а также в развитии навыков

критического мышления и безопасного поведения в сети Интернет.

Педагог, работающий с обучающимися с ОВЗ, должен быть готов психологически, подкован знаниями в области цифровых технологий, владеть навыками использования их на практике. В условиях отсутствия специального предмета по изучению цифровых технологий в школе решение задач социализации в условиях цифровизации общества видится через внедрение цифровых технологий в уроки по разным предметам, коррекционно-развивающие занятия и воспитательную практику, разъяснение их значимости и возможностей, рисков, связанных с их использованием. Обучающиеся в урочной и внеурочной деятельности под руководством педагогов будут знакомиться с возможностями, решая учебные задачи, создавая индивидуальные и коллективные продукты, проекты, осваивать методы и приемы работы с цифровыми технологиями. Эффективность этой работы в образовательной организации напрямую зависит не только от материально-технической базы школы, оснащения цифровой образовательной среды, качества интернета, но и от уровня развития цифровой компетентности педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ.

Список литературы

1. Буслаева, Е. Л. Цифровизация общества как фактор психического и психосоциального развития младших школьников // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 2 (835). – С. 159–172.
2. Воронова, А. А. Использование цифровых технологий в деятельности дефектолога в современных условиях // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75–2. – С. 87–90.
3. Воронова, А. А. Готовность педагогов к социализации

обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровизации общества / А. А. Воронова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 9. – С. 91–104.

4. Воронова, А. А. Психолого-педагогические аспекты социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифрового общества: учебно-методическое пособие / А. А. Воронова, А. Д. Насибуллина. – Оренбург: Пресса, 2023. – 105 с.

5. Воронова, А. А. Развитие цифровой компетентности педагогов как фактор социализации обучающихся с нарушениями слуха в современных условиях / А. А. Воронова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80–4. – С. 71–74.

6. Королева, Ю. А. Цифровизация образования лиц с ОВЗ: приоритетные направления и перспективы развития // Актуальные проблемы обучения и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях цифровизации образования: сборник трудов Международной научно-практической конференции. – Киров, 2021. – С. 69–73.

7. Солдатова, Г. У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71–70.

© Воронова А. А., 2024

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ СОЗДАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Гребенщикова Ольга Анатольевна – учитель начальных классов, учитель-логопед, Казённое образовательное учреждение Воронежской области «Бобровская школа-интернат №1 для обучающихся с ОВЗ»
г. Бобров, Россия

Аннотация. Информационно-коммуникационная технология является эффективной образовательной технологией, используемой в работе с детьми с ОВЗ. В статье дано описание практического использования цифрового оборудования, полученного в ходе реализации регионального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». Доказана значимость инновационных методов работы в деятельности педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дети с ОВЗ.

В век информационных технологий использование цифрового оборудования расширяет возможности учителя, позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей, особенно, если это дети с особыми образовательными потребностями. В этом мне, как педагогу, работающему в интернате для детей-сирот с ограниченными возможностями здоровья, помогает коррекционно-развивающее оборудование, полученное в рамках реализации регионального проекта «Современная школа» национального

проекта «Образование», а именно: мультимедийный интерактивный логопедический стол «Лого 25», интерактивный стол ВИЭЛЬ с изменяемым углом наклона, навесная панель «Вундеркинд» и др.

Программное обеспечение приобретённого оборудования имеет коррекционную направленность. Оно позволяет провести диагностическую и коррекционно-развивающую работу в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся (воспитанников) с ОВЗ, помогает преодолеть как речевые нарушения, так и способствует развитию всех познавательных процессов.

Обучение детей с ОВЗ предполагает обучение с максимальным использованием различных анализаторов. Компьютерные игры предоставляют широкие возможности использования различных анализаторных систем в процессе выполнения задания (происходит совместная координированная работа зрительного, слухового и моторного анализатора).

Знакомство начнём с интерактивного логопедического комплекса «Вундеркинд», который помогает детям устранить нарушения речевого развития. Комплекс предназначен для проведения развивающих и обучающих занятий, а также для игр с детьми от 2-х лет и старше. Программный комплекс включает в себя игры на: дыхание, развитие воздушной струи, звукобуквенный анализ, а также способствует формированию грамматического строя, развитию связанной речи.

В комплекс входит широко известная игра «Учимся правильно говорить», наглядно-дидактическое пособие включает в себя следующие разделы: 1. Неречевые звуки. 2. Звукоподражание. 3. Речевые звуки. 4. Развитие связной речи. Комплекс содержит большое количество логопедических и развивающих игр, которые помогут детям чувствовать себя уверенно и способствуют развитию их мыслительных процессов и творческих способностей.

Игры предназначены для коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками, имеющими нарушения речи.

Данное пособие является образовательным ресурсом для индивидуальных и подгрупповых занятий по развитию фонематического слуха, темпо-ритмической стороны речи, лексико-грамматического строя и связной речи.

В процессе занятий с использованием компьютерных игр дети учатся преодолевать трудности и контролировать свою деятельность, оценивать результаты. Оценка деятельности осуществляется и самой программой, как в устной форме, так и в системе различных символов. Заведомо исключает отрицательную оценку, для того чтобы создать ситуацию успеха и положительный настрой для преодоления затруднений, которые возникли в процессе выполнения заданий. Программа обеспечивает объективную оценку результатов деятельности в 3 вариантах: визуально, в звуковом и цифровом виде.

Интерактивный логопедический стол «ВИЭЛЬ» имеет предустановленное специальное логопедическое программное обеспечение, направленное на преодоление общего недоразвития речи различного уровня. Задания программы позволяют развить фонематическое восприятие и улучшить лексико-грамматическую сторону речи детей. Программа содержит задания на автоматизацию и дифференциацию свистящих, шипящих и сонорных звуков. Благодаря наличию программного обеспечения, входящего в состав комплекса, специалист может проводить занятия в удобной форме: – индивидуальной – когда задания каждый ребенок выполняет самостоятельно в своей рабочей области, командной – задание предъявляется двум командам детей, коллективной – задание выполняет весь класс. Во всех этих случаях на занятиях

актуализируются коммуникативные навыки, опыт командной работы. На групповых занятиях всегда присутствует элемент соревновательности и сотрудничества.

Специализированные компьютерные средства обучения позволяют значительно повысить мотивацию наших воспитанников, мотивационную готовность к занятиям. Доказательством тому служит участие детей в интернет-олимпиадах. Так, с детьми С ЗПР мы участвуем в предметных олимпиадах, с ребятами, обучающимися по 1 варианту в тематических олимпиадах: «Безопасный интернет», «Культура вокруг нас», «Безопасные дороги», на платформе УЧИ. РУ, олимпиада с элементами компьютерной грамотности на Яндекс. Учебнике. Используя все эти преимущества, мне удалось качественно повысить грамотность моих учеников, что отражается в протоколах речевого обследования.

Таким образом, можно смело сказать, что данное цифровое оборудование является эффективным инструментом для реализации требований ФГОС, формирования грамотной речи и коррекции её недостатков.

Список литературы

1. Галактионова, Г. М., Кондрашкова, Г. В. Использование технических средств на логопедических занятиях с учащимися с ОНР. – «Логопед», 2010. – №6. – С. 114.

2. Кузьмина, Е. В. Использование информационных технологий в работе учителя-логопеда общеобразовательной школы // «Логопед». – 2008. – №5. – С. 5.

3. Распоряжение Минпросвещения России от 29. 03. 2019 NP-41 «Об утверждении методических рекомендаций по материально-

техническому оснащению и обновлению содержания образования в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам». URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=526516#kWiWuTq3BWII7xM>, дата посещения: 02. 12. 2023.

© Гребенщикова О. А., 2024

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Долженко Юлия Евгеньевна – магистрант Уральского государственного педагогического университета, учитель начальных классов МАОУ «СОШ № 79», г. Екатеринбург

Артемьева Валентина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования цифровых технологий при обучении детей с ограниченными возможностями, с целью сделать их обучение более доступным и эффективным. Приводятся примеры цифровых образовательных платформ, которые способствуют активному вовлечению детей в учебный процесс и повышению их уровня информационной грамотности.

Ключевые слова: цифровые технологии; дети с ограниченными возможностями.

В современном мире обучение с каждым годом становится более интерактивным.

Цифровые технологии помогают обеспечить доступ к широкому спектру образовательных ресурсов, сделать учебный процесс более интерактивным, увлекательным и эффективным, а также способствуют персонализации обучения и адаптации под индивидуальные потребности каждого ученика.

«В современном мире перед учителями стоит задача в обучении детей не только с нормальным уровнем развития умственных и физических способностей, но также и детей с ОВЗ» [3, с. 43]. Аббревиатура ОВЗ расшифровывается как ограниченные возможности здоровья. Из самого названия следует, что ребенок с ОВЗ имеет особенности физического или умственного развития, которые препятствуют его нормальной жизнедеятельности. Ограничения могут касаться физиологических, психологических или сенсорных возможностей ребенка. Эти ограничения могут влиять на их способности к обучению, социальной адаптации и участию в общественной жизни. В зависимости от характера и степени ограничений, эти дети могут нуждаться в дополнительной поддержке, адаптированных образовательных программ, технологических средствах или медицинской помощи.

Для повышения мотивации к учебной деятельности учеников с ограниченными возможностями важно использовать разнообразные средства на уроке и во внеурочной деятельности.

Для детей с ограниченными возможностями разработано специальное программное обеспечение для чтения текста вслух, экранные увеличители, устройства для управления компьютером с помощью голоса или жестов, использование интерактивных досок и устройств ввода, таких как сенсорные экраны, планшеты с

возможностью рисования стилусом, что позволяет детям активно взаимодействовать с учебным материалом и участвовать в уроке.

Использование виртуальной и дополненной реальности позволяет создавать интерактивные симуляции и визуализации, которые помогают детям лучше понять абстрактные понятия и применять их на практике. Использование интернета для доступа к образовательным ресурсам и платформам поможет найти нужную информацию, общаться с учителями и сверстниками, делиться опытом и решать задачи.

Правильное использование этих технологий может значительно повысить доступность образования и эффективность обучения для этой категории детей. «От того, как будет организован урок для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, будет зависеть эффективность закрепления у них предметных УУД и активная познавательная деятельность на протяжении всего урока» [4, с. 251].

В эпоху цифровизации в осуществлении инклюзивного образования могут помочь интернет-сервисы, которые можно использовать как в урочной, так и во внеурочной деятельности [1]. Приведем примеры таких сервисов.

На сайте LearningApps. <https://learningapps.org> – множество шаблонов для разработки заданий разного вида любой сложности. «Дети с особыми возможностями в здоровье, восхищаются созданием геометрических фигур и тел на экране, разгадыванием кроссвордов, созданных на данном сайте» [2, с. 200].

Wordwall. <https://wordwall.net/ru> С помощью этого сайта можно разработать не только интерактивные задания, но и еще задания на печатной основе, которые можно использовать во время урока.

еТреники. <https://etreniki.ru/> Это онлайн конструктор для создания тренажеров.

Взнания. <https://vznaniya.ru/> С помощью этого сайта можно создавать онлайн уроки, обучающие игры, видео с вопросами.

OnlineTestPad. <https://onlinetestpad.com/> Это конструктор, с помощью которого можно создавать разнообразные онлайн-задания: тесты, кроссворды, сканворды, опросы, логические игры, диалоговые тренажёры.

Quizlet. <https://quizlet.com/ru> Сервис помогает создавать разные флэш-карточки по предметам.

Лента времени. <https://time.graphics.ru/> Сервис позволяет строить ленты времени и добавлять на них разные материалы: картинки, презентации, текстовые документы и ссылки.

Использование цифровых технологий при обучении детей с ограниченными возможностями может помочь им развивать навыки информационной грамотности, критического мышления, что является важным для их успешной адаптации к изменяющемуся миру.

Список литературы

1. Артемьева, Е. А. Использование Интернет-сервисов при обучении детей с ограниченными возможностями / Е. А. Артемьева, К. В. Кудрявцева // Молодежь и наука: актуальные проблемы и тенденции развития специального и инклюзивного образования : Материалы Международной студенческой научно-практической конференции, Донецк, 24 марта 2023 года. – Донецк: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий государственный университет», 2023. – С. 163–166. – EDN UHSSQF.

2. Вагизова, Г. Р. Использование современных информационных технологий при обучении детей с ограниченными возможностями

здоровья / Г. Р. Вагизова, Е. М. Васильева, Г. Ш. Рафикова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – Т. 2. – № 4(6). – С. 199–201. – EDN VCHILF.

3. Волошенко, Ю. С. Использование электронных образовательных ресурсов на уроках информатики и ИКТ при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / Ю. С. Волошенко, И. Б. Костина // Практическая эпистемология и технологии естественнонаучного образования : сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, Белгород, 20 апреля 2022 года. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2022. – С. 43–46. – EDN XTXCPG.

4. Резникова, Е. В. Реализация индивидуального подхода при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии / Е. В. Резникова, Е. С. Будникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 7. – С. 243–255. – DOI 10. 25588/CSPU. 2019. 75.7.017. – EDN ZBMIZF.

5. Черных, В. В. Опыт применения информационных технологий при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / В. В. Черных // Туныктышо. Учитель. – 2023. – № 2. – С. 85–87. – EDN RHEXBW.

© Долженко Ю. Е., Артемьева В. В., 2024

КОРРЕКЦИЯ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Егорова Дарья Александровна – бакалавр по направлению 44. 04. 03
Специальное (дефектологическое) образование, КФУ, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики специального образования в
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Институт психологии и образования,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье представлено описание компонентов просодической стороны речи и последствия их нарушений. Выделены основные направления работы по коррекции просодики, на основании анализа диагностических и коррекционных методик. А также представлены примеры цифровых образовательных ресурсов.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, просодическая сторона речи, коррекция.

Современный мир – это мир всеобщей цифровизации, где значительную занимают цифровые технологии. В таком мире формируется личность современного ребенка. С раннего детства цифровые устройства становятся неотъемлемой частью его жизни и меняют формы взаимодействия с миром. Учитывая модернизацию и цифровизацию общества, система образования также должна развиваться и внедрять цифровые образовательные ресурсы в свои организации. Это поможет повысить мотивацию, заинтересованность и

эффективность процесса коррекции и общего развития детей.

Таким образом, использование цифровых технологий в деятельности педагогов является одним из приоритетных направлений современного образования. Несмотря на наличие множества цифровых образовательных ресурсов, многие уже не соответствуют современным представлениям о мире. Это противоречие и обусловило выбор темы исследования.

Методы исследования: анализ, синтез, сравнение и обобщение данных научной литературы по проблеме исследования.

Просодика – это совокупность различных компонентов, которые совместно придают речи выразительность, эмоциональность и разборчивость [2]. Рассмотрим эти компоненты подробнее.

Речевое дыхание – способность делать глубокий вдох и рационально распределять воздух в процессе произнесения речи. Оно обеспечивает речи необходимую громкость и плавность. Так, дети с несформированным и ослабленным речевым выдохом говорят тихо с обилием пауз для вдоха.

Логическое ударение – выделение наиболее существенного слова с точки зрения ситуации речи. У детей со смещенным логическим ударением будет нарушаться и смысловая сторона речи.

Мелодика – изменение во времени частоты основного тона. Благодаря мелодике речь обретает определенную интонацию. Речь детей, при нарушении этого компонента будет монотонной и безэмоциональной.

Темп – это скорость произнесения элементов речи, а ритм – чередование в речи ударных и безударных слогов. При нарушении данных компонентов у детей может наблюдаться тахилалия или брадилалия, а также полтерн, что характерно для заикающихся детей.

Голос – это сочетание разнообразных по характеристикам звуков,

которые возникают в процессе колебания голосовых складок. Здесь необходимо работать над силой и высотой. У детей с парезами и параличами голосовых складок, а также с несформированным речевым выдохом голос будет слабым, тихим, иссекающимся и немодулированным.

Все перечисленные компоненты необходимы для выразительной речи и их сформированность является главной задачей коррекционной работы.

На основании проанализированных диагностических и коррекционных методик, а именно это методики Архиповой [2], Акимовой [1], Лопатиной и Серебряковой [3] нами были выделены следующие направления работы по формированию просодической стороны речи:

1. Развитие восприятия и воспроизведения интонации. Включает задания на различение и воспроизведение фраз с разными интонациями.

2. Развитие восприятия и воспроизведения логического ударения. Содержит задания на восприятие и воспроизведение фразы с логическим ударением в разных позициях.

3. Развитие восприятия и воспроизведения модуляций голоса по высоте и силе. Включает восприятие и воспроизведение звуков высоким и низким голос, а также разной силой голоса (громко, тихо).

4. Формирование дифференциации носового и ротовое дыхания, диафрагмального типа дыхания и силы речевого выдоха.

5. Развитие восприятия и воспроизведения темпа и ритма.

После формирования всех компонентов необходимо закрепление материала и его автоматизация во фразовой речи.

Перейдем к цифровым образовательным ресурсам. Под данным термином понимается информационный источник, представленный в цифровой форме и направленный на реализацию целей и задач

современного образования. Рассмотрим примеры таких ресурсов: «Dizartria. NET» используется исключительно для коррекции дизартрических расстройств. Включает речевой протез и релаксацию голосовых связок, развитие дикции и просодики. Известная программа «Игры для Тигры» предлагает упражнения по темам: просодика, звукопроизношение, фонематика и лексика. Программа «Домашний логопед» развивает фонематические процессы. Программно-методический комплекс «Развитие речи» предназначен для речевого развития и профилактики речевых нарушений. И «Речевой калейдоскоп» – этот комплекс предназначен для коррекции звукопроизношения у детей разных нозологических категорий.

Также хотелось бы отметить бесплатный интернет-сервис «LearningApps», который может помочь педагогам в создании мультимедийных интерактивных заданий и использование игр, уже имеющихся на сервисе.

Все рассмотренные ресурсы направлены на различные стороны речи, однако, современных, комплексных программ по формированию всех необходимых просодических компонентов недостаточно. Поэтому перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в разработке цифровой образовательной программы по коррекции просодической стороны речи у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Акимова, М. К. Психодиагностика. Теория и практика в 2 ч. Часть 1 : учебник для вузов / М. К. Акимова. – М.: Изд. Юрайт, 2013. – 303 с. – ISBN 978–5–9916–9948–8.

2. Архипова, Е. Ф. Исследование просодической стороны речи : учебное пособие / Е. Ф. Архиповой. – Казань : изд. Отечество, 2016. – 59

с. – ISBN 978–5–9222–0995–3.

3. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников : учебное пособие / Л. В. Лопатина, М. В. Серебрякова. – СПб.: Изд. СОЮЗ, 2010. – 189 с. – ISBN 5–8064–351–3.

© Егорова Д. А., Артемьева Т. В., 2024

ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ: ВЗГЛЯД БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Егорова Зарема Рустамовна – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Исследование посвящено изучению сформированности у будущих логопедов деятельностного компонента технологической компетенции. Входное тестирование выявило, что большинство обучающихся имеют низкий или средний уровень сформированности компонента. Основные предложения студентов по улучшению процесса формирования этого компонента включают оптимизацию прохождения практики и использование цифровых образовательных ресурсов.

Ключевые слова: цифровой образовательный ресурс, профессиональные компетенции, обучение логопедов, диагностика звукопроизношения.

В исследованиях О. И. Кукушкиной показаны актуальность и перспективность использования цифровых инструментов в обучении будущих логопедов. Одной из самых сложных задач профессиональной подготовки логопедов является применение теоретических знаний в практической работе с детьми, и внедрение цифровых инструментов может существенно облегчить этот процесс [2].

Целью настоящего исследования является изучение сформированности у будущих логопедов, обучающихся второго курса по направлению подготовки 44. 03. 03 «Специальное (дефектологическое) образование» Казанского (Приволжского) федерального университета, деятельностного компонента технологической компетенции, их самооценки указанного компонента и их мнения, какие методы и формы организации образовательного процесса помогут им повысить уровень сформированности данного компонента.

Под деятельностным компонентом технологической компетенции (ОПК-6 «Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями» [1]) мы полагаем умение определять вид нарушения звукопроизношения по демонстрируемому образцу (умение использовать диагностические технологии).

Под деятельностным компонентом профессиональной компетентности педагога, вслед за А. К. Марковой [3], мы рассматриваем способность применять профессионально-педагогические умения и навыки на практике.

Для достижения цели исследования в начале семестра было проведено входное тестирование обучающихся в рамках дисциплины «Технология обследования речи». В исследовании приняли участие 62 обучающихся, которые ранее, на первом курсе, получили

положительные оценки по дисциплине «Дислалия», в рамках которой изучались различные варианты нарушений звукопроизношения.

Обучающимся были предложены 10 случаев с примерами нарушений звукопроизношения, было необходимо определить вид нарушения. Получены следующие результаты: низкий уровень был выявлен у 61% обучающихся, средний уровень – у 23% обучающихся и высокий уровень – у 16 %. Кроме того, данные обучающиеся прошли опрос, одним из пунктов которого был вопрос, как они самостоятельно определяют свой уровень сформированности вышеназванного деятельностного компонента. 13% обучающихся (8 человек) определили свой уровень как низкий, 6% – как высокий (4 человека), оставшиеся 81% (50 человек) – как средний уровень.

Также обучающимся было предложено ответить на открытый вопрос: «Как Вы считаете, какие варианты организации образовательного процесса могут быть эффективными для повышения вашего уровня владения технологией обследования звукопроизношения». Полученные ответы можно разбить на несколько групп, двумя основными из которых являются:

1. 43 студента отметили, что хотели бы, чтобы практике в детских учреждениях отводилось больше часов, и она проходила менее формально, а работающие логопеды больше показывали и объясняли на детях виды нарушений звукопроизношения.

Ниже приведены некоторые варианты ответов студентов: «В общеобразовательном учреждении нам, как правило, не разрешалось самостоятельно обследовать детей, мы наблюдали за работой специалистов и таким образом тоже набирались опыта, но все же для повышения уровня требуется также самостоятельно обследовать детей, изучать, выявлять различные виды нарушений звукопроизношения у реальных детей», «нужно увеличить количество часов практики в

образовательных учреждениях, где с практикующим логопедом можно изучить различные варианты нарушений звукопроизношения у реальных детей», «увеличить количество и качество практик в учреждениях, дать возможность работать с детьми под наблюдением специалиста».

2. 39 обучающихся ответили, что хотели бы в рамках лекционных и практических занятий и самостоятельной подготовки просматривать видеоматериалы, где будут наглядно представлены нарушения звукопроизношения: «просмотр наглядного видеоматериала, в котором представлены различные случаи нарушения звукопроизношения у детей», «интернет-ресурсы, цифровые образовательные ресурсы, видеоролики детей, чтобы было наглядно видно, чтобы понять и разобрать как это все происходит и выглядит на самом деле», «увеличение количества наглядных примеров», «использование цифрового ресурса с видеоматериалами по каждому нарушению».

Проведенное исследование позволяет сделать выводы, что обучающиеся, будущие логопеды, в высокой степени заинтересованы в практическом изучении случаев нарушенного звукопроизношения. Но при прохождении практики студенты часто ограничены в доступе к разнообразным примерам нарушений у детей.

Кроме того, они не всегда могут систематически и повторно наблюдать за проявлением определенных нарушений звукопроизношения у ребенка.

Создание цифрового образовательного ресурса, который позволил бы обучающимся не только в учебное время, но и при самостоятельной работе в удобное время и удобном темпе изучать случаи нарушенного звукопроизношения в значительной мере будет способствовать успешному формированию деятельностного компонента профессиональной компетенции.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ №123 от 22.02. 2018 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44. 03. 03 «Специальное (дефектологическое) образование».
2. Кукушкина, О. И. Цифровые инструменты формирования профессиональных компетенций дефектологов / Кукушкина О. И. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 43. – 2021 – URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-43/digital-tools-for-the-formation-of-professional-skills-of-specialteachers>
3. Сорвачева, И. Д. Профессиональные компетенции и компетентность педагога // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. №74-2. – С. 212-215.

© Егорова З. Р., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ

Зимулюкина Ксения Сергеевна – студент Института психологии и образования Казанского федерального университета, г. Казань
Хамитова Айсылу Тагировна – ассистент Института психологии и образования Казанского федерального университета, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье анализируется роль глагола как части речи. Изучается онтогенез глагольной лексики. Анализируются особенности глагольного словаря и основные ошибки в актуализации глагольной лексики у детей с общим недоразвитием речи, которые заключаются в трудностях произношения глаголов, заменой одних названий действий другими, а также образовании несуществующих глаголов. Отмечаются примеры применения цифровых ресурсов в логопедической практике по формированию глагольной лексики у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, глагольная лексика, цифровые ресурсы, онтогенез речевого развития.

Усвоение и корректное использование лексических единиц является ключевым фактором в становлении полноценной и разнообразной речи ребёнка. Затруднения вызывает использование глаголов в речи, входящих в состав предиката, хотя они в словарном запасе ребёнка находятся на втором по объёму месте. Некоторым детям трудно использовать глаголы в своей речи, произнося лишь часто употребляемые слова. Особенно данная проблема выражена у детей с общим недоразвитием речи. Глагольная лексика у данной категории детей резко ограничена в пассивном и активном словаре. Вследствие чего фразы детей с общим недоразвитием речи носят малоинформативный характер. Это может привести к нарушению понимания окружающими речи ребёнка, что ведёт к нарушению коммуникации и психического развития ребёнка.

Особенности глагольной лексики обращают на себя внимание многих отечественных учёных. Р. Е. Левина описала характеристики общего недоразвития речи у детей и основные ошибки в актуализации глагольной лексики. Развитие глагольного словаря в онтогенезе отмечено

в работе Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [1]. Г. В. Чиркина и Т. Б. Филичева описали способы коррекции общего недоразвития речи, в том числе расширение и актуализацию глагольного словаря [3].

На данный момент существует множество приёмов по формированию глагольной лексики у детей с общим недоразвитием речи, однако недостаточно изучено применение цифровых ресурсов специалистами в расширении и актуализации глагольного словаря.

Цель исследования: проанализировать особенности формирования глагольной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с применением цифровых ресурсов.

Прежде всего, необходимо иметь представление о глаголе как об отдельной части речи. «Глагол – одна из важнейших самостоятельных частей речи, выражающая общекатегориальное значение «процессуальный, то есть развивающийся во времени, динамический признак предмета»». Глагол способен выступать в качестве самостоятельной и вспомогательной части речи. Глагол – сложнейшая часть речи. Одной из сложностей является изменение морфемы глагола при спряжении, характер же семантики глагола разнообразный [2].

Развитие глагольной лексики в норме происходит с учетом своевременного развития мышления, некоторых высших психических функций, всех компонентов речи и накопления представлений об окружающем мире [1]. Так что усвоение глагольной лексики происходит плавно и поэтапно в процессе знакомства ребёнка с окружающей действительностью.

Однако у детей с общим недоразвитием речи нарушается процесс усвоения и употребления глагольной лексики. Проявляется это в ошибках в активном и пассивном словаре. В большинстве случаев нарушена актуализация глагольной лексики, которая проявляется в: трудности в артикулировании глаголов, назывании одних действий

другими, неверном согласовании глагола с существительным, употреблении вместо глагола имени существительного, образовании неологизмов и ошибках в подборе антонимов и синонимов [3].

Для формирования глагольной лексики у детей с общим недоразвитием речи используются разные приёмы, например, использование мнемотехники. В то же время существует ещё один приём в логопедической практике – применение цифровых ресурсов. С его помощью детям интереснее выполнять задания для формирования глагольной лексики, а для логопеда открываются дополнительные возможности в работе. Одним из самых популярных в использовании цифровым ресурсом является мультимедийная презентация. В презентацию можно вставлять отрывки из видеозаписей для демонстрации разных действий, а также картинки. Благодаря наглядности мультимедийной презентации дети лучше запоминают информацию, дольше не устают за счёт использования игрового компонента, и концентрация их внимания повышается. Другим примером цифрового ресурса являются сайты. Они удобны в использовании и предлагают расширенные возможности в логопедической работе. На примере сайта «Learningapps» отмечается способность конструировать задания на усмотрение логопеда. Сложность задания в зависимости от возраста и состояния глагольной лексики регулирует сам специалист. Некоторые сайты рассчитаны в приоритете на работу с родителями. На примере сайта «Играемся» можно отметить простоту игр для самых маленьких детей. В каждой игре есть уровни, визуально показывая, какой путь ребёнок прошёл за это время. Практически каждую игру можно адаптировать под конкретную задачу. Существуют и специальные логопедические программы, обладающие большим спектром применения на занятиях. В качестве примера можно привести программу «Игры для тигры». С помощью нее в игровой форме ребёнок расширяет глагольную

лексику, развивая лексическую валентность глагола. Благодаря структурированию заданий по сложности удаётся достигнуть результатов, исходя из поставленной задачи на занятии.

Таким образом, применение цифровых ресурсов является важным компонентом для эффективной работы по формированию глагольной лексики у детей с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 221 с. – (Библиотека логопеда). – Библиогр.: с. 220. – ISBN 5–94033–033–9

2. Русский язык : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин [и др]. – М.: Академия, 2011. – 784 с. – (Сер. Бакалавриат). – ISBN 978–5–7695–7997–4

3. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2004. – 209 с. – (Библиотека логопеда-практика). – ISBN 5–8112–0394–2

© Зимулюкина К. С., Хамитова А. Т., 2024

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ

Ибрагимова Фарида Робертовна – студент Института психологии и образования Казанского федерального университета, г. Казань

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального образования в ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Институт психологии и образования, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности логопедической работы по коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлен обзор электронных ресурсов, которые могут быть использованы при коррекции нарушений звукопроизношения. Данные ресурсы предоставляют педагогам шаблоны для создания собственных упражнений и заданий для детей, а также предлагают готовые игры для речевого и познавательного развития детей.

Ключевые слова: звукопроизношение, общее недоразвитие речи, коррекция, дети, дошкольный возраст, электронные ресурсы.

В настоящее время развитие речи дошкольников всё чаще не соответствует возрасту. При этом недоразвитие речи носит системный характер, когда нарушаются все стороны речи (фонетико-фонематическая, лексико-грамматическая и синтаксическая), нарушения звукопроизношения носят преимущественно полиморфный характер.

Нарушенное звукопроизношение тормозит развитие речи, а неполноценная речевая деятельность детей с общим недоразвитием речи отражается на формировании интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, личности в целом. Поэтому своевременная коррекция звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи, особенно в дошкольном возрасте, очень важна. Ведь развитые фонематические процессы и правильное звукопроизношение являются необходимым условием для грамматически правильной речи, для освоения навыков чтения и письма в будущем.

Изучением особенностей нарушений звукопроизношения при общем недоразвитии речи занимались такие ученые как Р. Е. Левина, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, в настоящее время данную работу продолжает Т. Б. Филичева. Методики коррекции звукопроизношения были предложены М. Ф. Фомичевой, Л. В. Лопатиной, Г. В. Чиркиной.

Логопедической работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи посвящено большое количество исследований. Однако, в связи с вариативностью речевого развития детей с общим недоразвитием речи, увеличением полиморфности дефектов звукопроизношения, появляется необходимость в обновлении имеющихся средств логопедической работы, в том числе и для коррекции нарушенного звукопроизношения.

Цель исследования: изучение особенностей логопедической работы по коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи с применением электронных ресурсов.

У детей дошкольного возраста с ОНР отмечается низкий уровень сформированности звукопроизношения. Это проявляется в том, что дети искажают, заменяют и пропускают звуки в слогах и словах. Отмечается и недостаточность дифференциации фонем на слух, что приводит к нарушениям фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза [1].

Нарушения звукопроизношения могут быть мономорфными (нарушается одна группа звуков) и полиморфными (нарушается произношение двух или нескольких групп звуков).

Согласно классической методике, исправление нарушений звукопроизношения состоит из нескольких последовательных этапов: подготовительный, постановка звука, автоматизация звука и этап дифференциации звуков. Для подготовки артикуляционного аппарата ребенка к постановке звуков проводится артикуляционная гимнастика, формируется направленный речевой выдох, развивается фонематический слух, совершенствуется мелкая моторика [3].

Для усовершенствования классической методики коррекции звукопроизношения одним из эффективных средств являются электронные ресурсы:

1. «LearningApps» (<https://learningapps.org/>) – электронный ресурс для создания интерактивных упражнений. Благодаря шаблонам заданий можно создавать пазлы, кроссворды, классификации, поиск пар. Также упражнения можно озвучивать, добавлять к заданиям аудио и видео.

2. «Worldwall» (<https://wordwall.net/>) – электронный ресурс, который помогает создавать различные виды заданий для отработки правильного произношения звуков в слогах, словах и предложениях. Здесь можно создавать такие задания, как кроссворды, мемори-карточки, поиск предметов на определенный звук.

3. «Мерсибо» (<https://mersibo.ru/>) – электронный ресурс, где педагоги, с помощью специального конструктора, могут создавать игры и упражнения для автоматизации и дифференциации звуков, для формирования навыков звукового анализа и синтеза. Кроме того, здесь есть большая библиотека игр по лексическим темам, по обучению чтению, счету, развитию внимания, логики, мышления.

4. «Логозаврия» (<https://logozavr.ru/>) – электронный

образовательный ресурс, где представлены компьютерные игры для детей от 3 до 12 лет. В разделе «Уроки мудрой совы» представлены занятия, посвященные изучению букв и звуков. Детям предлагается решить ребусы и анаграммы.

Мультимедийные электронные образовательные ресурсы помогают включить в образовательную деятельность различные игры и упражнения, которые направлены на развитие таких мыслительных операций, как классификация, синтез, обобщение, анализ, способствуют развитию памяти, внимания, мышления и воображения [2].

Выводы. Нарушения звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи носят стойкий характер и требуют поэтапной коррекционной работы. Использование классических методов коррекции звукопроизношения, в сочетании с применением на занятиях электронных ресурсов, помогает разнообразить подготовительные к овладению звуками упражнения, увлечь детей заданиями на автоматизацию и дифференциацию звуков, что способствует формированию мотивации к овладению правильной речью. Рассмотренные электронные ресурсы могут быть использованы не только педагогами, но и родителями детей с общим недоразвитием речи, с целью закрепления пройденного на занятиях и познавательного развития.

Список литературы

1. Антохина, В. А. Особенности коррекции фонетико-фонематических нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / В. А. Антохина, О. С. Афонасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78–1. – С. 27–30.

2. Ломаева, М. В. Электронные образовательные ресурсы в развитии дошкольников / М. В. Ломаева // Гуманитарные науки. – 2023. – №2 (62). – С. 10–17.

3. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии / М. Ф. Фомичева. – Москва: Просвещение, 1989. – 239 с. – ISBN 5–09–000901–5.

© Ибрагимова Ф. Р., Ахметзянова А. И., 2024

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ПРИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Лепешкина Ксения Николаевна – бакалавр по направлению 44. 03. 03.

Специальное (дефектологическое) образования,

г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики специального образования в

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Институт психологии и образования,

г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье идет речь о важности использования информационных ресурсов в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи. Представлены основные онлайн – платформы для детей и логопедов, такие как Лого – Лэнд, Логопотам, Бибарыба, Logointeres. Описаны преимущества и недостатки ресурсов.

Ключевые слова: Информационные ресурсы, онлайн – платформы, дети с нарушениями речи, коррекция речи.

Введение. Информационно – коммуникационные технологии (ИКТ) открывают перед логопедами дошкольных образовательных организаций широкие возможности. Одним из наиболее популярных направлений использования ИКТ в логопедии является разработка платформ для обучения детей с нарушениями речи. Такие программы могут охватывать различные аспекты коррекционно – развивающей работы: от постановки и автоматизации звуков до развития связной речи, навыков чтения и письма.

Применение информационных технологий привлекает внимание многих исследователей, таких как О. Елецкая, М. Матвеева, А. Тараканова в книге «Информационные технологии в специальном образовании» [1], В. А. Мироненко и Е. Ю. Медведева в работе «Логопедическая коррекция грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с применением информационных технологий» [6]. Анализ работ показал, что применение цифровых технологий в логопедической работе является эффективным, применение ИКТ позволяет не только развивать речевые навыки, но и обучает ребенка пользоваться компьютером, это умение является одним из основных в современном обществе.

Несмотря на то, что проблема применения информационных технологий в коррекции речевых нарушений в последнее время начинает стремительно развиваться, информация о том, где можно найти базу заданий, правила применения интерактивных игр, методические рекомендации практически отсутствует.

Цель исследования: изучить имеющиеся онлайн – платформы для работы с детьми с речевыми нарушениями.

Методы исследования: поиск и описание онлайн – платформ для детей с нарушениями речи.

Онлайн – платформа Лого-Лэнд включает в себя мир интегративных игр, обучающих курсов и рабочих листов для логопедов. На сайте можно найти игры для автоматизации разных групп звуков, анимированную артикуляционную гимнастику, задания на развитие ВПФ, подготовку к школе, профилактику и коррекцию дисграфии и дислексии. В играх использованы визуальные и звуковые стимулы для привлечения внимания детей. К сожалению, ресурс не включает в себя методические рекомендации для родителей, видео – уроки, обратную связь со специалистами [5].

Интерактивная онлайн платформа Логопотам предназначена для детей от двух до семи лет. Ресурс основан на проведении индивидуальных онлайн – занятий логопедов с детьми. В разделе “Курсы” можно найти курсы запуска речи, отработки произношения разных групп звуков, игры на чтение, внимание и логику, знаний об окружающем мире. Каждый включает в себя упражнения на артикуляционную и дыхательную гимнастику, автоматизацию звуков. Хотелось бы отметить, что на каждом этапе ребенка сопровождает анимированный персонаж, который озвучивает и показывает правила выполнения. Большой интерес привлекло то, что правильное произношение звуков объясняется еще и ребенком, что является дополнительным стимулом для ребенка. Платформа рассчитана для детей дошкольного возраста, к сожалению, нет заданий для профилактики и коррекции нарушений чтения и письма, советов для родителей [4].

Бибарыба – это интерактивное обучающее пособие с логопедическими играми и мультфильмами. Пособие доступно даже в офлайн формате, что обеспечивает доступ даже без подключения к сети. Бибарыба. ру включает в себя задания на развитие ВПФ, артикуляционную гимнастику и моторику, связную речь. Больше

внимание уделяется коррекции звука [Р]. Платформа больше предназначена для логопедов, количество игр и заданий на сайте крайне ограничено. Хотелось бы, чтобы на сайте можно было найти игры на постановку и автоматизацию других групп звуков [2].

Logointeres – онлайн платформа, направленная на автоматизацию и дифференциацию звуков, и развитие лексико-грамматических навыков ребенка. Достоинством ресурса является публикация мастер-классов для специалистов. К сожалению, база заданий ограничена, большинство доступно по дополнительной подписке [3].

Большое количество интерактивных игр-презентаций и мультфильмов для детей с нарушениями речи можно найти на просторах социальных сетей. К сожалению, такая база заданий не структурирована, а это затрудняет быстрый поиск и использование игр на занятиях.

Благодаря применению цифровых ресурсов на занятии у детей растет мотивация, а это является одной из ключевой составляющих достижения быстрого результата.

На просторах интернета можно найти онлайн – платформы для детей с речевыми нарушениями. Каждая из них уникальна, однако нет ресурса, который совмещает в себе материалы не только для автоматизации звуков, но и для проведения логопедического обследования, полный комплект заданий для работы на занятиях по разным темам, домашние задания, советы для родителей.

Список литературы

1. Елецкая, О. В., Тараканова, А. А., Матвеева, М. В. Информационные технологии в специальном образовании. – 1–е изд. – М.: Владос, 2019. – 320 с.

2. Интерактивное пособие // Бибарыба URL: <https://бибарыба.рф/> (дата обращения: 14. 03. 2024).
3. Интерактивные логопедические игры // Logointeres URL: <https://logointeres.ru/> (дата обращения: 14. 03. 2024).
4. Курсы // Логопотам URL: <https://web.bubulearn.com/#/home> (дата обращения: 13. 03. 2024).
5. Мир интерактивных игр // Лого-лэнд URL: <https://logolend.online/> (дата обращения: 12. 03. 2024).
6. Мироненко, В. А., Медведева, Е. Ю. «Логопедическая коррекция грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с применением информационных технологий» // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – С. 187–190.

© Лепешкина К. Н., Артемьева Т. В., 2024

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕДИКТИВНОГО АНАЛИЗА РИСКОВ И УГРОЗ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Лоцицкий Вячеслав Леонтьевич – кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры экономики и бизнеса УО «Полесский
государственный университет», г. Пинск, Беларусь

Аннотация. В статье осмысливается проблематика осуществления процессов цифровой трансформации образования в Республике Беларусь с учетом определения рисков и угроз в обществе вызревающей эпохи цифровизации. С позиций психолого-педагогической науки и

проводимого предиктивного анализа автором выделяются факторы, детерминирующие интенсивность интеграции инновационных информационно-коммуникационных технологий в образовательную сферу. Отмечены императивы преодоления рисков и угроз неконтролируемой технологизации образования и нарастания функционально-технологического разрыва в бытии личности.

Ключевые слова: цифровизация образования; цифровая трансформация; технологизация образования; преобладание в образовании.

Становление IT-общества и процессы цифровизации в многообразной направленности своего развития нашли отображение в технологизации образования, интеграции в образовательную сферу инновационных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Осмысление феномена цифровизации образования в Республике Беларусь, проблематики прогнозирования рисков и угроз, связанных с процессами цифровой трансформации в образовательной сфере, нашли отражение в ряде научных исследований [1–5]. Вместе с тем вне внимания авторов остается системное рассмотрение инновационного развития социума с учетом психолого-педагогического аспекта предиктивного анализа. Обществу и образованию остро необходима взвешенная и глубокая аналитика данной проблемной области научного поиска. Осознание педагогом-профессионалом содержания и психолого-педагогической сущности процессуального развития цифровизации образования является одним из необходимых условий эффективной организации и осуществления образовательной деятельности, а вместе с тем и прочного закрепления одной из составляющих информационной культуры личности.

Предиктивный анализ как метод прогностического исследования

процессов цифровизации образования базируется на анализе накопленных и систематизированных данных (параметров) вместе с их интерпретацией. Реализация данного метода должна учитывать детерминанты – факторы, определяющие темпы и уникальность процессов цифровизации: динамизм социокультурных изменений, вызванный интеграцией инновационных ИКТ в жизнь человека и общества; изменение качества информационно-коммуникационного пространства и формирование новых условий развития образования; развитие теоретико-методологических подходов, обосновывающих инновационные модели организации образования с учетом взаимодействия науки, образования, производства и бизнеса; совершенствование нормативно-правовой базы цифровизации образования; развитие открытой (сетевой) модели трансляции учебной информации и доступа к ней.

Сущностно риски цифровой трансформации образования определяются нами как совокупность прогнозируемых результатов субъектной деятельности – неопределенностей (событий или условий), следствием которых является положительное или отрицательное влияние на достижение целей развития цифровизации образовательной сферы. С позиций психолого-педагогической рефлексии к таким рискам мы отнесем: опасность недооценки технотронного воздействия на когнитивные функции субъектов образовательной деятельности; угроза процессам качественной коммуникации с уменьшением доли непосредственного живого общения – важнейшего звена процессов и механизмов трансляции и усвоения социального опыта; опасность неконтролируемого влияния результатов использования платформ искусственного интеллекта (AI-технологии) в образовательной деятельности; возрастание неравенства в доступе к инновационным ИКТ (ситуация «цифрового разрыва»), а также отставания субъектов

образовательной деятельности в освоении информационных компетенций от темпов технологизации (функционально-технологический разрыв); проблема защиты информации и персональных данных в условиях угрозы кибератак и преступных действий компьютерных мошенников; опасность расширения технологизации девиантного учебного поведения в практике списывания и подсказок, плагиата и иных форм академического мошенничества.

С позиций понимания предиктивного анализа своей научной рефлексии требует исследование когнитивных рисков, проявляющихся в условиях цифровой трансформации образовательной сферы (информационное перенасыщение когнитивной сферы; девальвация возможностей механизмов памяти; снижение уровня критического мышления, способности самостоятельно создавать интеллектуальный продукт) [5, с. 17]. Требуется своего решения комплекс вопросов, связанных с общей проблемой информационно-психологической безопасности субъектов образовательной деятельности – студентов и преподавателей в условиях интеграции инновационных ИКТ в образование.

Резюмируя результаты исследования отметим важность минимизации рисков и решения задач процессов цифровой трансформации в сфере образования через учет ряда императивных требований: обеспечение сформированности информационной культуры субъектов педагогического взаимодействия при их ориентации на постоянное саморазвитие и повышение профессиональных требований к себе, своей деятельности и ее результатам; разработка и применение эффективных моделей образовательного процесса через преодоление объективных противоречий дидактического и воспитательного процесса в условиях технологизации; применение форм, методов, средств организации и осуществления образовательной деятельности,

адаптированных к требованиям информационно-коммуникационного пространства и информационно-образовательной среды учреждения образования.

Список литературы

1. Богущ, В. А. Цифровизация образования: проблемы, вызовы и перспективы / В. А. Богущ, Е. Н. Шнейдеров // Адукацыя і выхаванне. – 2021. – № 1. – С. 14–21.

2. Бутина, Е. А. Цифровизация образовательного пространства: риски и перспективы / Е. А. Бутина // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – № 10 (2). – С. 3695–3701.

3. Зубрилина, И. В. Цифровизация образования в контексте приоритетов Дорожной карты по реализации ЦУР в Республике Беларусь / И. В. Зубрилина // Адукацыя і выхаванне. – 2023. – № 8. – С. 11–19.

4. Лозицкий, В. Л. Цифровая трансформация образования: проблемы, риски и перспективы развития / В. Л. Лозицкий // Вестник БарГУ. Серия: «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки (литературоведение)». – 2024. – № 1. – С. 25–32.

5. Храпов, С. А. Философия рисков цифровизации образования: когнитивные риски и пути создания безопасной коммуникативно-образовательной среды / С. А. Храпов, Л. В. Баева // Вопросы философии. – 2021. – № 4. – С. 17–26.

© Лозицкий В. Л., 2024

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С МИРОМ ПРОФЕССИЙ

Набиуллина Айсылу Фаридовна – воспитатель Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Билингвальный детский сад №168 комбинированного вида» Советского района, г. Казань

Набиуллина Светлана Ивановна – учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Карабашская средняя общеобразовательная школа №2» Бугульминского муниципального района, пгт. Карабаш, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В современной педагогической науке на передний план выходит процесс развития профессионального определений и представлений ребенка о мире профессий, начиная с дошкольного возраста. При этом в современном дошкольном образовании важную роль в качестве средства обучения детей стали играть информационно-коммуникационные технологии. Актуальность внедрения информационных технологий в дошкольное образование определяется требованиями Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения об активном использовании средств информационно-коммуникативных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач. Современные российские дошкольники используют компьютерные технологии чаще всего дома и исключительно в игровых и развлекательных целях, используя потенциал информационно-коммуникационных технологий в качестве средства саморазвития, а также для постановки познавательных и развивающих целей и обеспечения их решения. На сегодняшний день

перед дошкольными организациями встает проблема развития и расширения у старших дошкольников знаний о мире профессий, и именно информационно-коммуникационные технологии позволяют наиболее эффективно и комплексно работать в этом направлении.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, современные технологии, современное образование.

Проблема нашего исследования, связанная с ответом на вопрос: как с помощью информационно-коммуникационных технологий следует строить педагогический процесс, который будет создавать условия для эффективного ознакомления старших дошкольников с миром профессий?

С целью расширения представлений о мире профессий необходимо использовать активные формы обучения, направленные не только на расширение профориентационных знаний ребят, но и на углубление и упрочнение их, а также такие формы, методы и средства педагогической работы, способствующие повышению мотивации дошкольников к получению знаний о мире профессий. При этом с целью повышения эффективности проводимого педагогического воздействия, а также вовлеченности и мотивации дошкольников к участию в данной развивающей работе, необходимо применение современных средств и методик, реализовать которые возможно при помощи информационно-коммуникационных технологий.

С целью систематизации и решения широкого спектра задач развитие информационных умений дошкольников, нами были применены лично-ориентированные, игровые и информационно-коммуникационные технологии. Информационно-коммуникационные технологии, применяемые нами на занятиях, включали в себя разнообразные программно-технические средства, которые

предназначены для решения определенных образовательных задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на активное взаимодействие с дошкольниками. Использование мультимедийных презентаций и демонстрационных видеоматериалом позволили нам сделать занятия эмоционально окрашенными и привлекательными для детей. Они вызывали у дошкольников живой интерес, являлись прекрасным наглядным пособием и демонстрационным материалом, что способствовало хорошей результативности занятия.

После проведенной педагогической работы в показателях уровня знаний об особенностях профессиональной деятельности, а также представлений о труде взрослых и процессе его организации дошкольников произошли существенные изменения. На этом основании мы можем говорить о том, что проведенная нами работа оказалась эффективной. Для доказательства выдвинутой гипотезы, обработки результатов исследования и определения достоверности различий средних значений измеряемых показателей, мы использовали t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок для определения существенных значения показателей представлений дошкольников о мире профессий взрослых. Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что специально разработанная нами педагогическая программа работы с детьми дошкольного возраста способствует эффективному развитию представлений дошкольников о мире профессий взрослых. Результаты проделанной работы доказывают, что ознакомление с миром профессий старших дошкольников будет иметь положительный характер, если на занятиях по формированию целостной картины мира будут использованы информационно-коммуникационные технологии на основе:

- диагностики сформированности представлений о мире профессий;

- индивидуализации работы с детьми;
- групповых форм работы с дошкольниками (кружковые занятия).

Из результатов эксперимента можно сделать выводы о том, что исследуемые дошкольники нуждаются в целенаправленной и комплексной работе по развитию представлений о мире профессий взрослых; и при организации работы с ними необходимо особый акцент делать на развитие знаний об особенностях взаимодействия людей разных профессий, о материалах, орудиях, инструментах и механизмах, необходимых для работы в рамках той или иной профессии, а также бережном отношении к труду взрослых. При этом с целью повышения эффективности проводимого педагогического воздействия, а также вовлеченности и мотивации дошкольников к участию в данной развивающей работе, необходимо применение информационно-коммуникационных технологий, как одних из наиболее эффективных при работе с детьми дошкольного возраста в современных реалиях.

В процессе эксперимента мы пришли к выводу о том, что эффективность формирования и развития у ребят представлений о мире профессий зависит от того, насколько насыщенно, разнообразно и увлекательно будут составлены занятия, от правильного сочетания различных форм и направлений педагогической работы, а также от систематичности проведения занятий.

Ранняя профориентация должна быть направлена на предоставление ребенку начальных представлений о различных профессиях, формирование у него эмоционально-положительного отношения к труду и профессиональному миру; а также на предоставлении возможности попробовать себя в различных доступных видах деятельности. При этом все это возможно реализовать при помощи информационно-коммуникационных технологий при условии гармоничного сочетания различных педагогических форм работы с ИКТ-

технологиями, а также соблюдении норм СанПиН применения детьми старшего дошкольного возраста гаджетов и средств ИКТ-технологий. На основании этого мы предполагаем, что информационно-коммуникационные технологии можно успешно применять при организации педагогической работы по ознакомлению старших дошкольников с миром профессий.

Список литературы

1. Гершунский, В. С. Теоретико-методологические основы компьютеризации в сфере образования: (Прогностический аспект) / В. С. Гершунский. – М.: Просвещение, 2015. – 281 с.

2. Горвиц, Ю. Л. Кому работать с компьютером в детском саду / Ю. Л. Горвиц, Л. Ю. Поздняк. – Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 5. – С. 41 – 43.

3. Григорьев, С. Г. Информатизация образования. Фундаментальная основа / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун. – М.: Дрофа, 2020. – 298 с. – ISBN: 978-5-209-09011-3. – Текст: непосредственный.

4. Зайцева, М. Л. Профессиональная ориентация детей дошкольного возраста / М. Л. Зайцева. – Текст: непосредственный. // Педагогическое Зауралье. – 2021. – №3. – С. 15–19.

5. Данильчук, Е. В. Информационные технологии в образовании / Е. В. Данильчук. – Волгоград: Перемена, 2022. – 211 с. – ISBN: 978-5-89513-507-5. – Текст: непосредственный.

6. Денисова, Т. Р. Учебно-методическое пособие «Компьютер в дошкольном образовательном учреждении». [Электронный ресурс]. URL: http://infourok.ru/uchebNometodicheskoe_posobie_kompyuter_v_doshkolNem_obrazovatel

№m_uchrezhdenii-117467. htm (дата обращения: 29. 11. 2022).

7. Зворыгина, Е. В. Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников / Е. В. Зворыгина. – Текст: непосредственный // Информатика и образование. – 2019. – №6. – С. 94–102.

© Набиуллина А. Ф., Набиуллина С. И., 2024

РОЛЬ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СДАЧЕ ОГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Рудоманова Анастасия Романовна – студент Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь

Кулевская Екатерина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, Россия

Аннотация. Новизна данной темы заключается во внедрении современных технологий в процесс образования и подготовки к экзаменам. Электронные образовательные ресурсы меняют традиционный подход к обучению, делая его более интерактивным, доступным и эффективным. Учитывая постоянное развитие технологий и возрастающий спрос на качественное образование, использование электронных образовательных ресурсов становится все более актуальным и необходимым.

Ключевые слова: информатика, ОГЭ, образовательные, ресурсы, подготовка, электронные.

Современное образование становится все более цифровым и доступным благодаря развитию электронных образовательных ресурсов. Они предоставляют учащимся возможность обучаться в любое удобное для них время и место, а также получать доступ к большому объему информации и учебных материалов [4]. В частности, электронные образовательные ресурсы играют важную роль при подготовке к сдаче ОГЭ по информатике.

ОГЭ по информатике – это один из обязательных экзаменов для школьников в конце 9 класса. Подготовка к данному экзамену требует серьезного подхода, усердной работы и использования разнообразных образовательных ресурсов. Традиционные учебники и курсы могут быть полезны, но использование электронных образовательных ресурсов в этом процессе имеет свои преимущества [1].

Во-первых, электронные образовательные ресурсы позволяют учащимся получать доступ к актуальной информации и учебным материалам. Структурированная информация, видеоуроки, тесты и задания помогают учащимся лучше усваивать материал и подготавливаться к экзамену. Также электронные ресурсы обычно более интерактивные и занимательные, что способствует более эффективному обучению [3].

Во-вторых, электронные образовательные ресурсы обычно более доступны и удобны. Учащиеся могут пользоваться ими на своих устройствах в любое удобное для них время, что облегчает подготовку к экзамену даже в условиях ограниченного расписания. Кроме того, многие ресурсы предлагают персонализированный подход и адаптивные курсы, что позволяет каждому ученику выбирать свой уровень подготовки и темп обучения [4].

Современные технологии играют огромную роль в образовании, и это касается не только самого процесса обучения, но и подготовки к

сдаче важных экзаменов, таких как ОГЭ по информатике. Электронные образовательные ресурсы стали неотъемлемой частью образования и предоставляют широкие возможности для эффективного обучения [4].

Одним из главных преимуществ использования электронных образовательных ресурсов при подготовке к сдаче ОГЭ по информатике является доступность.

С помощью интернета можно найти огромное количество материалов для изучения тем, примеров заданий и даже онлайн-курсов, которые помогут усвоить необходимый материал [4]. Кроме того, электронные образовательные ресурсы часто представляют информацию в более удобной и доступной форме. Например, на видеоуроках можно визуально увидеть какие-то сложные темы, что значительно облегчает их понимание [3]. Также многие ресурсы предлагают интерактивные задания, тесты и игры, которые помогают запомнить и отработать материал.

Также электронные ресурсы предлагают различные онлайн-тесты и проверочные задания, которые помогают подготовиться к экзамену и проверить свои знания [2]. Это очень важно, так как позволяет не только узнать свой уровень подготовки, но и выявить слабые места, на которые стоит обратить внимание перед экзаменом.

Таким образом, роль электронных образовательных ресурсов при подготовке к сдаче ОГЭ по информатике трудно переоценить. Использование таких ресурсов помогает эффективно изучать материал, развивать навыки решения задач и проверять свои знания перед экзаменом. Главное здесь – правильно подобрать ресурсы и использовать их наиболее эффективно для достижения поставленных целей.

Список литературы

1. Минеева, И. В. Эффективное использование электронных образовательных ресурсов при подготовке к сдаче ОГЭ по информатике // Современные технологии в образовании. – 2020. – № 2. – С. 45–50.
2. Петрова, Н. А. электронных образовательных платформ в подготовке школьников к ОГЭ по информатике // Информационные технологии в образовании. – 2021. – № 3. – С. 78–83.
3. Карпова, Е. М. Электронные образовательные ресурсы как средство повышения результативности обучения информатике перед ОГЭ // Информатика и образование. – 2022. – № 1. – С. 32–38.
4. Симоненко, А. И. Использование онлайн-курсов для подготовки к сдаче ОГЭ по информатике // Новые технологии в образовании. – 2023. – № 4. – С. 21–27.

© Рудоманова А. Р., Кулевская Е. С., 2024

ЭКСПЕРТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ИНТЕГРАЦИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

Столповских Софья Андреевна – магистрант АлтГПУ, г. Барнаул
Лукьянова Наталья Николаевна – кандидат философских наук,
доцент, Алтайский государственный педагогический университет,
г. Барнаул, Россия

Аннотация. в статье рассматривается влияние экспертной деятельности учителя на успешное внедрение информационных

технологий в обучение орфографии младших школьников. Исследование подчеркивает, что использование инновационных подходов при обучении орфографии позволяет значительно улучшить качество образования. Заявляется о необходимости системной поддержки учителей для расширения их профессиональных компетенций в области информационных технологий.

Ключевые слова: экспертная деятельность учителя, интеграция информационных технологий, орфографическая грамотность, младшие школьники, мотивация учеников, профессиональное развитие учителей.

В эпоху цифровизации образовательный процесс испытывает значительные трансформации, ключевым аспектом которых является интеграция информационных технологий (ИТ) в обучение младших школьников орфографии. Применение ИТ в начальном образовании не только способствует повышению интереса учащихся к изучаемому материалу за счет внесения элемента занимательности, но и формирует у них навыки самоконтроля и самооценки, а также способствует развитию мышления и творческих способностей [1]. Эффективность такого подхода в значительной степени зависит от экспертной деятельности учителя, который, используя методику и педагогические стратегии, адаптированные под цифровую среду, оптимизирует учебный процесс, обогащая его информационно-учебной, учебно-игровой, экспериментально-исследовательской и самостоятельной работой учащихся.

Формирование орфографической грамотности, как одного из компонентов функциональной грамотности у младших школьников, является многоаспектным процессом, который требует не только знания орфографических правил, но и развития умения правильно и эффективно использовать русский язык в устной и письменной речи. Педагогическая практика подтверждает, что письменные задания являются эффективным

средством для диагностики уровня сформированности орфографических навыков у учащихся, что также способствует их активному включению в образовательный процесс и формированию мотивации к обучению [2].

Экспертная деятельность учителя в контексте интеграции ИТ в обучение орфографии охватывает не только подбор подходящих технологических инструментов и ресурсов для улучшения понимания и усвоения орфографических правил учениками, но и разработку образовательных стратегий, отвечающих требованиям современного образовательного процесса. Основой для такой экспертной деятельности служит глубокое понимание педагогических принципов и потенциала ИТ в образовании, что позволяет создавать мотивирующую и вовлекающую обучающую среду, активно внедряя цифровые ресурсы для развития навыков правописания [4]. Основываясь на положениях, изложенных в федеральном сборнике «Оценка качества образования» [3], мы стремимся оценить влияние интеграции информационных технологий на качество орфографических навыков младших школьников. Исследование, проведенное в рамках данной работы, направлено на выявление взаимосвязи между экспертной деятельностью учителей начальных классов в использовании ИТ и эффективностью обучения орфографии у младших школьников. Опрос 20 учителей и наблюдение за уроками в начальных классах позволили собрать данные о текущих практиках применения ИТ в обучении орфографии.

Результаты показали, что 80% учителей регулярно интегрируют ИТ в уроки орфографии, используя образовательные приложения и интерактивные доски как для демонстрации материала, так и для организации практических заданий и тестов. Наблюдения за уроками выявили повышение уровня вовлеченности и мотивации учеников благодаря игровым элементам и интерактивности, это способствует более активному участию детей в учебном процессе и улучшает их восприятие учебного

материала. Анализ учебных результатов до и после введения ИТ-ориентированных методик подтвердил положительную динамику в освоении орфографии, что свидетельствует об эффективности такого подхода. Учащиеся, обучающиеся с использованием ИТ, показали лучшее понимание орфографических правил и снижение количества ошибок в письменных работах. Однако несмотря на обнадеживающие результаты учителя указывают на ряд проблем, включая недостаточное техническое оснащение школ и необходимость в дополнительном времени для подготовки и адаптации учебных материалов.

Эффективное использование ИТ способствует не только улучшению орфографических навыков у младших школьников, но и повышает их мотивацию и активное участие в учебном процессе. Отмечается критическая важность профессионального развития учителей в области ИТ как ключевого фактора успеха интеграции ИТ в образовательный процесс. Важность подготовки учителей и обеспечение доступа к современным технологиям требует системной поддержки и внимания на всех уровнях образовательной системы.

В заключение отметим, проведенное исследование подчеркивает роль экспертной деятельности учителя в процессе интеграции информационных технологий в обучение орфографии младших школьников. Обеспечение доступа к современным технологиям и методикам обучения является ключом к повышению качества образования и формированию у учащихся необходимых навыков и компетенций в современном мире.

Список литературы

1. Аршинова, О. М. Использование информационных технологий при обучении орфографии в начальной школе / О. М. Аршинова // Языковое образование в период детства. – 2013. – Т. 20. – С. 129–132.

2. Никитина, Л. А. Использование письменных заданий в изучении орфографической грамотности младших школьников / Л. А. Никитина, Д. С. Евдокимова, Т. Б. Овчинникова, Т. И. Тинякова // Педагогическое образование на Алтае. – 2021. – № 2. – С. 22–28.

3. Оценка качества образования : Основные положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» / под общ. ред. А. Н. Дегтярёва ; сост.: Г. А. Балыхин, Н. И. Булаев, А. Н. Дегтярёв и др. – Москва : Издание Государственной Думы, 2013. – 56 с.

4. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва : Академия, 2017. – 284 с.

© Столповских С. А., Лукьянова Н. Н., 2024

**ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ (НА
ПРИМЕРЕ КОРРЕКЦИИ РОТАЦИЗМА) У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ**

Тимиряева Арина Анатольевна – студент-бакалавр института психологии и образования, КФУ, г. Казань

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального образования в ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Институт психологии и образования, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье представлен анализ российских исследований,

которые раскрывают наиболее эффективные методы проведения логопедической коррекционной работы при устранении такого речевого дефекта, как ротацизм. Целью исследования являлось изучение особенностей проведения коррекционной логопедической работы по устранению ротацизма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В ходе исследования было выявлено, что дети с общим недоразвитием речи имеют различные нарушения, среди которых особо выделяются изменения в потребностно-мотивационной сфере личности и нарушения функции внимания. Среди нарушений у детей данной категории детей особо часто встречаются нарушения звукопроизношения, среди которых наиболее тяжело корректируемых является ротацизм. Для устранения ротацизма у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста предлагается использование цифровых образовательных ресурсов, актуальность использования которых раскрыта не полностью.

Ключевые слова: нарушение звукопроизношения, ротацизм, дети, цифровые образовательные ресурсы, общее недоразвитие речи, дети, логопедическая работа.

По данным многих исследователей, количество детей с различными речевыми нарушениями в настоящее время увеличивается. Данный факт отмечают в своей работе такие учёные, как Самылова О. А. и Андриенко Н. А. Они отмечают, что в 2021 году по сравнению с 1971 годом количество детей с речевыми нарушениями увеличилось в три раза [3]. Общее недоразвитие речи оказывается наиболее часто встречаемым речевым нарушением у детей дошкольного возраста и оказывается не полностью изученным, что затрудняет его коррекцию.

Такой дефект речи, как ротацизм оказывается наиболее часто встречаемым у детей с общим недоразвитием речи и заметным как для окружающих, так и для самого ребёнка.

Причины данного речевого расстройства доподлинно не известны. Борисова А. Е. и Моругина В. В. считают, что одной из причин ротацизма является то, что родители не обращают внимание на нарушения при произношении звуков у ребёнка, которое сохраняется вплоть до обучения в школе и оказывается тяжело корректируемым вследствие того, что неправильное произношение звуков у ребёнка сохраняется и закрепляется [1].

Ряд других учёных отмечают в своих работах, что нарушения произношения звуков [Р], [Рь] может возникнуть при слишком короткой подъязычной связке, неправильном прикусе, нарушении при формировании фонематического слуха или же наличия двязычия в семье, отмечающегося в таких республиках как Татарстан и Башкортостан.

Почему же важно исправлять ротацизм? Коррекция ротацизма важна, так как данное речевое нарушение влияет на коммуникацию детей, их эмоциональное и психологическое состояние, что в дальнейшем может привести к нарушению социализации и адаптации при поступлении в школу и общей школьной неуспеваемости у такого ребёнка.

При коррекции ротацизма важно грамотно подобрать дидактический и лексический материал, который будет соответствовать возрастному, интеллектуальному и индивидуальному развитию ребёнка. Специалисту также стоит помнить об определённой последовательности этапов коррекционного логопедического воздействия.

Дети с общим недоразвитием речи подвержены излишней отвлекаемости, снижению мотивационного компонента на логопедических занятиях.

Для предотвращения снижения мотивации и внимания коррекционные логопедические занятия для детей дошкольного возраста

с общим недоразвитием речи следует делать красочными, эмоциональными и интересными. Поэтому поднимается вопрос о том, чтобы как сделать эти занятия для детей более увлекательными.

Ведущие логопеды находят выполнение артикуляционной гимнастики при коррекции ротацизма скучным занятием для детей. Именно поэтому специалисты рекомендуют создание как для индивидуальных, так и для фронтальных занятий интерактивных презентаций, которые могут быть размещены на цифровых образовательных ресурсах. Такие презентации призваны замотивировать детей, облегчить выполнение артикуляционной гимнастики.

Цифровые образовательные ресурсы могут служить для логопедов не только местом, где будут доступны красочные и интересные презентации для выполнения артикуляционной гимнастики, но и ресурсом, на котором будет размещён актуальный картинный материал, так необходимым при автоматизации поставленных звуков.

Обобщая всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что коррекция ротацизма у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста имеет свои особенности. Так, помимо коррекции ротацизма, логопед должен уделять особое внимание коррекции мотивационной сфере личности и высшей психической функции – вниманию.

Именно поэтому занятия должны быть интересными и увлекательными, проведение которых достигается за счёт использования в коррекционном процессе цифровых образовательных ресурсов.

Список литературы

1. Борисова, А. Е. Логопедическая работа по коррекции ротацизма у детей дошкольного возраста / А. Е. Борисова, В. В. Моругина. – Текст: электронный // Научное обозрение. Педагогические

науки. – 2019. – №3–1. – С. 57–60. <https://elibrary.ru/item.asp?id=38506233> (дата обращения: 17. 03. 2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY. RU.

2. Наука, образование и инновации Ч. 1 : сборник статей Международной научно-практической конференции / редкол.: А. А. Сукиасян – Екатеринбург : АЭТЕРНА, 2016. – 244 с. – URL: <https://elibrary.ru/xudhrp?ysclid=lu85nr2bqx51513417> (дата обращения: 12. 03. 2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY. RU. – Текст: электронный.

3. Самылова, О. А. Коррекция звукопроизношения у детей пяти – шестилетнего возраста с общим недоразвитием речи (онр) III уровня / О. А. Самылова, Н. А. Андриенко. – Текст: электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №73–1. – С. 264–266. <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-zvukoproiznosheniya-u-detey-pyati-shestiletneho-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-onr-iii-urovnya?ysclid=lu856k8g59334882504> (дата обращения: 11. 03. 2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека cyberleninka. ru.

© Тимиряева А. А., Ахметзянова А. И., 2024

ЭЛЕКТРОННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Хамидуллина Айгуль Ильнуровна – магистрант, «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Статья рассматривает проблемы, связанные с социализацией и речевой адаптацией детей-билингвов. Она подчеркивает значимость применения информационно-коммуникационных технологий в работе с родителями таких детей. В статье также раскрываются различные аспекты использования цифровых технологий для эффективного взаимодействия с родителями детей-билингвов, а также приводятся преимущества информационно-коммуникативных технологий.

Ключевые слова: цифровые технологии, дошкольники, родители двуязычных дошкольников

Актуальность исследования заключается в том, что в будущем двуязычные дети успешно социализируются, им необходимо в совершенстве овладеть речью, но этого невозможно добиться без совместной работы логопеда с родителями.

Билингвизмом называется двуязычие, что означает использование двух языков – родного языка и языка, не являющегося родным.

Двухязычные дети – это те, кто говорит на двух языках и воспитываются в двухязычных семьях. В настоящее время, семей с двухязычными детьми становится больше [5].

Речь многих детей-билингвов страдает логопедическими недочетами, как на русском, так и на родном языке. Часто недочеты в родном языке порождают недочеты в русском языке. Есть недочеты взаимосвязанные и взаимообусловленные, и есть недочеты независимые. Логопеды, владеющие только русским языком, не знают, как организовать работу с ребенком и его семьей на родном языке или на двух сразу [2]. Именно поэтому необходима помощь родителей.

Успех воспитательной коррекционной работы по преодолению речевого дефекта двухязычных детей предполагает активное участие родителей. Никакая педагогическая система не может быть полностью эффективной без взаимодействия с семьей. Родители часто не компетентны в вопросах психо-речевого развития детей [4]. Для того, чтобы сотрудничество логопеда и семьи было более эффективным, необходимо четко определить задачи логопедической работы. Логопеду важно привлекать родителей к коррекционной работе, чтобы они познакомились с методиками обучения и развития речи. Родителям необходимо увидеть текущую проблему или, наоборот, убедить себя в успешности освоения определенных знаний и навыков.

Повседневную жизнь каждого человека невозможно представить без информационно-коммуникативных технологий. Информационно – коммуникативные технологии – это технологии доступа к различным информационным источникам (электронным, печатным, инструментальным, людским) и инструментам совместной деятельности, направленная на получение конкретного результата.

Информационные технологии, это не только и не столько компьютеры и их программное обеспечение. Под цифровыми

технологиями подразумевается использование компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, мультимедиа, аудиовизуального оборудования, то есть всего того, что может представлять широкие возможности для коммуникации [3].

Использование этих ресурсов в образовательном процессе – одно из современных направлений в образовании. Средства информационно-коммуникационных технологий помогают педагогу разнообразить формы поддержки учебного процесса, повысить качество работы с родителями двуязычных детей, а также популяризировать деятельность учителей и воспитателей в целом [4].

С помощью оцифровки родителям разъясняется суть логопедического заключения и основные направления работы с ребенком по заключению психолого-медико-педагогической комиссии и результатам речевого обследования ребенка [1].

Представим направления работы с использованием цифровых технологий при взаимодействии с родителями детей-билингвов [3]:

Информирование родителей. Необходимо создать специальную рассылку, чтобы помочь родителям быть в курсе всех событий в образовательном учреждении.

Просвещение родителей. Оптимальный вариант для такой работы – создать специальный сайт для родителей или страницы на сайте, где они смогут найти интересующие их материалы.

Родительское образование. Это направление можно назвать педагогическим и методическим обеспечением семьи. Такая удаленная поддержка родителей может сэкономить много времени обеим сторонам.

Преимущества информационно – коммуникативных технологий: минимум времени, в течение которого родители получают доступ к информации; возможность для педагога продемонстрировать документы и фотографии; обеспечение индивидуального подхода к родителям детей

с особыми образовательными потребностями; оптимальное сочетание индивидуальной работы с родителями и групповой работы; увеличение объема информации; немедленное получение информации от родителей; обеспечение диалога педагога и родителей.

Сегодня использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе является одним из приоритетных направлений модернизации образовательной системы, что позволяет не только повысить качество образования, но и выйти на новый уровень взаимоотношений между участниками образовательного процесса на всех этапах коррекционно-педагогической деятельности [4].

Конечно, участие информационных и коммуникационных технологий во всех этих различных формах логопедической работы с родителями активизирует и улучшает общий процесс коррекции, позволяя воспринимать информацию на качественно новом уровне [1].

Использование цифровых технологий в процессе обучения повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что эмоционально стимулирует последующую поисковую активность участников и побуждает к конкретным действиям.

Список литературы

1. Бурд, М. А. Психолого-педагогические основы взаимодействия детского сада и семьи в процессе воспитания и обучения русскому языку детей-билингвов дошкольного возраста / М. А. Бурд. – Текст: непосредственный // дис. и автореф. по ВАК РФ 13. 00. 02/ 2011 г. – 248 с.

2. Габдулхаков, В. Ф. Об особенностях подготовки учителя в условиях двуязычия / В. Ф. Габдулхаков. – Текст: непосредственный // Брестчина и соседи: сборник научных трудов / Брестский

государственный технический университет, Кафедра белорусского и русского языков, Научно-исследовательская лаборатория по социокультурным проблемам Пограничья; редкол.: Н. Н. Борсук, Т. Н. Рахуба, З. М. Заика; под общ. ред. М. П. Жигаловой. – Брест: БрГТУ, 2018. – С. 122–124.

3. Евтихова, Н. Н. Инновационный подход взаимодействия с семьей для социокультурного развития ребенка / Н. Н. Евтихова. – Текст: непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 3. – С. 2201–2205. URL: <http://ekoncept.ru/2013/53443.htm>

4. Павлова, Е. В. Об актуальности разработки билингвальной образовательной программы дошкольного образования / Е. В. Павлова, А. -М. Ю. Николаева. – Текст: непосредственный // Исследования языка и современное гуманитарное знание. – 2020. – Т. 2, №1. – С. 26–31. DOI: 10.33910/2686–830X-2020–2–1–26–31.

5. Шайгерова, Л. А. Двухязычие и многоязычие как междисциплинарный феномен: социокультурный контекст, проблемы и перспективы исследования / Л. А. Шайгерова, Р. С. Шилко, Ю. П. Зинченко. – Текст: непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2019. – №1(33). – С. 3–15. doi: 10.11621/npj.2019.0101

© Хамидуллина А. И., 2024

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Хамитова Айсылу Тагировна – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования, Институт психологии и образования, Казанский федеральный университет,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье определены типы цифровых образовательных технологий, которые могут использоваться для формирования профессиональных компетенций будущих логопедов. Рассматривается использование электронных библиотек детских и семейных случаев, интерактивные учебные карты онтогенеза, виртуальные профессиональные симуляторы и виртуальные профессиональные тренажеры.

Ключевые слова: цифровые технологии, будущие логопеды, профессиональные компетенции, высшее образование.

Цифровизация образования вызвана необходимостью адаптации к современному миру и становится все более актуальной при подготовке специалистов. Формирование профессиональных компетенций будущих логопедов на сегодняшний день может осуществляться с использованием цифровых образовательных технологий.

По мнению О. И. Кукушкиной, формирование профессиональных компетенций будущих логопедов может осуществляться с использованием следующих типов цифровых технологий: интерактивные учебные карты онтогенеза, которые основаны на

визуализации существенных для логопеда представлений о речевом онтогенезе, виртуальные профессиональные симуляторы и виртуальные профессиональные тренажеры, которые могут использоваться на практических занятиях [3].

Виртуальные профессиональные тренажеры позволяют освоить будущим логопедам навыки в сфере диагностики и коррекции нарушений развития на специально подобранном множестве детских случаев в смоделированных условиях профессиональной деятельности [4].

Электронные библиотеки детских случаев используются для изучения основных положений дефектологических дисциплин. А также делают предмет изучения осязаемым и более ясным. С помощью них обучающиеся поймут, что дефектология изучает не отдельно взятые нарушения, а детей с нарушениями в развитии [3].

Е. Е. Китик указывает, что с использованием цифровых технологий будущие логопеды при обучении могут прослушивать образцы нарушений речи, в результате чего научатся выявлять фонетические нарушения в структуре различных речевых нарушений [1].

И. И. Кукушкин совместно с Е. Е. Китик также указывает на возможность обучения распознавать на слух речевые нарушения на специально подобранных детских случаях. Обучающимся предлагается прослушать аудиозаписи речи детей и определить речевое нарушение [2].

Анимационный эффект цифровых технологий привлекает внимание обучающихся и повышает их мотивацию к восприятию учебного материала.

Таким образом, цифровые технологии повышают эффективность практической подготовки будущих логопедов. Обучающиеся могут изучить нарушения речи у детей и взрослых, находясь прямо в аудитории с помощью аудио– и видеозаписей. Цифровые технологии имеют такие преимущества, как дистанционная доступность,

интерактивность, мультимедийность и многофункциональность.

Список литературы

1. Китик, Е. Е. Использование компьютерных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки логопедов: раздел «Дислалия»: автореферат дис. ... кандидат педагогических наук: 13. 00. 03 / Китик Елена Евгеньевна. – М., 2006. – 23 с.

2. Кукушкин, И. И. Эффективность виртуальных практик диагностики речевых нарушений / И. И. Кукушкин, Е. Е. Китик // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 43. – URL: <https://allded.ru/ru/articles/almanac-43/the-effectiveness-of-virtual-practice-for-diagnosis-of-speech-disorders> (Дата обращения: 29. 04. 2024).

3. Кукушкина, О. И. Виртуальная лаборатория студента дефектолога: электронные инструменты профессиональной подготовки / О. И. Кукушкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 15–27.

4. Кукушкина, О. И. Цифровые инструменты формирования профессиональных компетенций дефектологов / О. И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 41. – URL: <https://allded.ru/ru/articles/almanac-43/digital-tools-for-the-formation-of-professional-skills-of-special-teachers> (Дата обращения: 28. 04. 2024).

© Хамитова А. Т., 2024

ЭЛЕКТРОННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Четверикова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дефектологического образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации и реабилитации детей с нарушениями слуха ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье освещаются результаты первого этапа проектирования электронных рабочих тетрадей коррекционного курса «Социально-бытовая ориентировка». Данный курс направлен на развитие социальных компетенций младших школьников с патологией слухового анализатора.

Ключевые слова: электронная рабочая тетрадь, коррекционный курс, социально-бытовая ориентировка, обучающиеся с нарушениями слуха.

Приоритетной задачей, подлежащей решению в системе специального образования, является развитие у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (включая школьников с патологией слуха с сохранным и нарушенным интеллектом) социальных компетенций (далее –СК).

Достижению данной задачи содействуют многочисленные ресурсы, которыми обладает образовательный процесс – через учебную и внеурочную деятельность, в т. ч. благодаря коррекционным курсам.

К настоящему времени в науке довольно глубоко исследован

сущностный смысл понятия «компетенции». И. А. Зимняя трактует их как «... некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека ...» [1, с. 12].

СК отражают суть взаимодействия субъекта с социальной средой: с ближним (например, семья) и дальним (разные общественные группы) окружением, благодаря чему обеспечивается инкорпорация в систему общественных отношений.

В связи с нарушением слухового анализатора спонтанное овладение СК оказывается затруднительным. Школьникам этой категории необходима помощь со стороны сурдопедагогов для овладения способностью к социально-личностному взаимодействию – с учётом сложившихся традиций, действующих ритуалов, правил этикета, языковых норм. По данной причине в систему образования этих детей включён курс «Социально-бытовая ориентировка» (СБО). Его реализация предусмотрена вариантами 1. 2 (в 5 классе), а также 1. 3 и 2. 3 (в 3–5 классах) Федеральной адаптированной образовательной программы (ФАОП) начального общего образования (НОО).

Важный вклад в разработку методологических основ курса СБО внесли Т. С. Зыкова и Э. Н. Хотеева. Этими учёными были определены его содержательные линии, направленность на коррекцию вторичных нарушений при патологии слуха [2]. Однако в настоящее время отсутствуют дидактические ресурсы к курсу СБО в виде учебных пособий, рабочих тетрадей и иных средств. Это, несомненно, осложняет профессиональную деятельность сурдопедагога: его работу с обучающимися и их родителями в связи с отсутствием необходимого обучающего контента.

С учётом смоделированного нами ранее содержания курса СБО,

получившего отражение в ФАОП НОО, мы подготовили проект дидактических ресурсов в виде электронных рабочих тетрадей.

Содержание рабочих тетрадей соответствует тематическим разделам, предназначенным для освоения обучающимися с нарушениями слуха, получающими образование по вариантам 1. 2, 1. 3 и 2. 3 ФАОП НОО.

В частности, курс представлен 5-ю разделами и комплексом частных тем в их составе. В их числе: «Познавательная культура» (например, об изменениях природы в разные сезоны); «Нравственная культура» (например, о социокультурной жизни и средствах коммуникации глухих людей); «Трудовая культура» (например, о столовой посуде: её назначении, уходе); «Профессиональная ориентация» (например, о профессиях близких, знакомых); «Коммуникативная культура» (например, о речевом поведении при социально-коммуникативном взаимодействии со слышащими и др.).

Весь контент является важным для развития у обучающихся с нарушениями слуха СК.

В электронной рабочей тетради содержание каждой темы отражается в единой логике. В частности, после фиксации темы и краткого изложения информации (комментария к теме) следует изображение в виде фотографии либо сюжетной картинки, которая является визуальной опорой для выполнения серии заданий с преимущественно практической направленностью. Так, например, обучающимся предлагается познакомиться с правилами (алгоритмом) сервировки стола к обеду, а затем непосредственно осуществить эту деятельность; оценить выбор одежды персонажем – с учётом сезона, текущих (изображённых на картинке) погодных условий либо мероприятия, а далее смоделировать свой образ, принимая во внимание предстоящие события (прогулка на улице, посещение концерта, занятие

на спортивной площадке) и т. п.

Электронный формат рабочей тетради является наиболее удобным для использования в образовательно-коррекционном процессе. Такого рода дидактический ресурс позволяет широко использовать интерактивные игры, в т. ч. с аудиозаписями для решения задач развития слухового восприятия (остаточного слуха) обучающихся; осуществлять увеличение шрифта и размера картинок; выводить часть материала на печать для организации работы без использования технических средств (с учётом возможностей, состояния здоровья обучающихся); обеспечивать продолжение коррекционной работы в условиях семьи – при непосредственном участии близких взрослых ребёнка. Это, в свою очередь, принципиально значимо для совершенствования реабилитационной культуры родителей [3].

Итак, электронные рабочие тетради предстают в качестве особого дидактического ресурса, методического инструмента, содействующего развитию у обучающихся с нарушениями слуха СК – совместными усилиями сурдопедагогов и родителей.

Список литературы

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст: непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7–14.

2. Зыкова, Т. С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида / Т. С. Зыкова, Э. Н. Хотеева. – Москва: Гуманитр. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 199 с. – (Коррекционная педагогика). – 10 000 экз. – ISBN: 5–691–01122–7. – Текст: непосредственный.

3. Оценка реабилитационной культуры семей, воспитывающих

детей с ограниченными возможностями здоровья: праксиологический аспект / С. Н. Викжанович, О. Ю. Синевич, Л. В. Тимошенко [и др.]. – Текст: непосредственный // *Мать и дитя в Кузбассе*. – 2022. – № 3 (90). – С. 93–100.

© Четверикова Т. Ю., 2024

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ – КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Шайдуллина Розалия Рашитовна – студентка Института психологии и образования, КФУ, г. Казань

Нигматтулина Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования Института психологии и образования Казанского федерального университета, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию эффективности мультимедийных дидактических игр в процессе формирования грамматического строя языка у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автор делает акцент на значимости интеграции современных образовательных технологий в процесс коррекционной работы с детьми, страдающими дефицитами в развитии речи. Основываясь на теоретическом анализе проблемы и практическом исследовании, статья предлагает конкретные мультимедийные дидактические игры, нацеленные на развитие грамматического строя речи, и демонстрирует их влияние на формирование языковых навыков у

целевой группы детей.

Ключевые слова: грамматический строй речи, общее недоразвитие речи, дошкольники, словообразование, дидактическая игра.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что несформированность грамматического строя языка у дошкольников с общим недоразвитием речи – это серьезное нарушение развития, которое влияет на дальнейшую коммуникацию и взаимодействие ребенка с внешним миром. Также освоение грамматики является ведущим компонентом для обучения ребенка в школе и его последующего образования [4].

Проблема исследования представляет собой важное направление в современной логопедии и дефектологии. Данная группа детей сталкивается с трудностями в освоении грамматически правильной речи, что, в свою очередь, может негативно сказываться на их дальнейшем языковом и социальном развитии [1].

Мультимедийные дидактические игры становятся все более популярными среди образовательных учреждений и родителей благодаря своей способности вовлекать, обучать и мотивировать учащихся в учебном процессе. Мультимедийные дидактические игры – это вид образовательных игр, которые используют мультимедийные технологии для достижения своих учебных целей [3]. Как правило, эти игры сочетают текст, звук, графику, анимацию и видео для того, чтобы сделать процесс обучения интересным и эффективным. Они предназначены для развития различных навыков воспитанников, включая развитие разных сторон речи.

В процессе игры дети лучше усваивают грамматические нормы родного языка, учатся правильно строить предложения и употреблять

различные части речи. Дидактические игры, направленные на формирование грамматического строя речи, часто включают в себя двигательную активность (например, подвижные игры, игры с мячом и т. д.) [2].

Цель исследования: определить эффективность мультимедийных дидактических игр – как средства формирования грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В рамках экспериментальной работы был проведен констатирующий эксперимент по методике исследования грамматического строя речи у дошкольников Н. В. Серебряковой (Серебрякова Н. В., 1989) [5].

В исследовании приняло участие 28 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня (ОНР 3 уровня). Результаты работы по изучению уровня развития грамматических категорий у дошкольников показывают, что у 4 (28%) детей наблюдается высокий уровень сформированности грамматических навыков, у 24 (72%) детей – средний уровень, а участников с низким уровнем не обнаружено.

Было выявлено, что у большинства детей средний уровень развития навыков словообразования и словоизменения. Дети затрудняются в верификации и объяснении значения производных слов, в образовании существительных от глаголов, глаголов от прилагательных, отглагольных качественных прилагательных, в образовании простой сравнительной степени прилагательного, понимание и употребление возвратных глаголов, названий профессий женского рода.

В связи с тем, что большинство детей находится на уровне среднего развития навыков словообразования и словоизменения, необходима целенаправленная логопедическая работа для улучшения

этих навыков.

Работа по развитию грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи требовала индивидуального подхода и использования разнообразных методик и приемов для повышения эффективности обучения и коррекционной работы. В этом контексте мультимедийные дидактические стали для нас ценным инструментом. Разработка занятий с использованием мультимедийных дидактических игр строилась на работах следующих авторов: Н. В. Валитовой, А. В. Ильиной, А. С. Коробейниковой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой.

Проведение дальнейшего исследования поможет лучше понять потенциал мультимедийных дидактических игр в изучении грамматического строя речи, определить их место в современной образовательной практике и предоставить полезные сведения для дальнейшего развития эффективных обучающих ресурсов.

Выводы:

1. Дети с ОНР имеют значительные отклонения в формировании словообразования.
2. Трудности для детей с ОНР представляют все основные части речи: существительные, прилагательные, глаголы.
3. Проведение логопедических фронтальных занятий с использованием мультимедийных дидактических игр стало эффективным средством улучшения навыков словообразования детей с ОНР.

Список литературы

1. Арушанова, А. Г. Формирование грамматического строя речи: речь и речевое общение детей: метод. пособие для воспитателей : [для работы с детьми 3–7 лет] / А. Г. Арушанова. – МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008.

2. Валитова, Н. В. Использование дидактических игр в процессе формирования грамматического строя у детей с ОНР / Н. В. Валитова, Ю. В. Фомина // Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития. – 2019. – С. 145–148.

3. Ильина, А. В. Использование мультимедийных дидактических игр в познавательном развитии дошкольника [Электронный ресурс] / А. В. Ильина // Образовательная социальная сеть nsportal. ru. – 2020. – URL: [https://nsportal. ru/detskiy-sad/raz№e/2020/10/06/ispolzovanie-multimediynyh-didakticheskikh-igr-v-poznavatel№m-razvitiu](https://nsportal.ru/detskiy-sad/raz№e/2020/10/06/ispolzovanie-multimediynyh-didakticheskikh-igr-v-poznavatel№m-razvitiu)

4. Коробейникова, А. С. Особенности грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. С. Коробейникова // Студенческая наука и XXI век. – 2017. – № 15. – С. 298–299.

5. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

© Шайдуллина Р. Р., 2024

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Шеремет Елена Александровна – ассистент кафедры педагогики и физической культуры, Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, Россия

Аннотация. В статье раскрываются актуальные вопросы информатизации образовательной среды. Анализируются цифровые технологии, их виды, значение и способы применения в учебном процессе современной школы. Акцентируется внимание на роли классного руководителя в процессе обучения, учитывая активное внедрения IT-технологий в учебно-воспитательную деятельность.

Ключевые слова: цифровые технологии, образовательный процесс, классный руководитель, IT-среда.

В современном мире сложно представить себе область, в которой не используются информационные, цифровые технологии. На данном этапе процесс информатизации проник во все сферы деятельности, как общественные и производственные, так и научные. Благодаря информационным технологиям идет стремительное ускорение научно-технического прогресса, а наряду с ним создается IT-среда, которая обеспечивает всестороннее развитие личности.

Следует отметить, что одним из ведущих направлений современности является информатизация образовательной деятельности, которая представляет собой методики, технологии позволяющие собирать, обрабатывать и распространять информацию используя различные каналы.

Отметим работы ученых, как теоретико-методологическую базу, которые изучали результативность цифровизации учебной среды: Зинченко Ю. П., Арсентьева Д. А., Кларина М. В., Иванова Д. В., Меньшиковой Г. Я., Сорочинского П. В., Поддубной Т. Н., Мэрдока К. Л. Исследования подтверждают, что исходя из динамичных изменений окружающего мира и особенностей дистанционного обучения использование ИТ-технологий в образовании становится уже не просто элементом работы педагога, а неотъемлемой и обязательной частью его деятельности в современных реалиях.

Г. В. Вишневская дает такое определение цифровым образовательным технологиям: «... – это инновационный способ организации учебного процесса, основанный на использовании электронных систем, обеспечивающих наглядность...» [1].

Применение ИТ-технологий, представлены в научных исследованиях последних лет достаточно широко. Вопросом цифровых технологий в образовательном пространстве занимались такие ученые: А. Ю. Уваров, Л. В. Шмелькова, Е. Л. Варганова, С. С. Смирнов, А. Марей, Л. В. Орлова, и другие. Как отмечает А. Ю. Уваров: «...использование цифровых технологий должно производиться в комплексе с «синергичным» обновлением содержания» образования» [4].

Благодаря широкому спектру технологий открываются возможности: структурировать любой вид деятельности обучающегося во время учебного процесса и досуга; использовать мультимедийный контекст для достижения цели в процессе обучения; открытая, доступная, индивидуальная и качественно выстроенная траектория каждого обучающегося; новые познавательные средства, позволяющие открыть индивидуальные грани и таланты каждого ученика. Особенностью всего этого процесса является то, что интерактивная,

мультимедийная, любого вида информационная среда не имеет ограничений для развития потенциала в работе учителя и школьника. Наличие соответствующих информационно-технических ресурсов позволяют усовершенствовать и модернизировать учебно-воспитательный процесс, развивать творческий потенциал обучающихся, педагогов и классных руководителей.

Классный руководитель и классное руководство в целом – это сложный и комбинированный вид деятельности педагога, который направлен в первую очередь на решение воспитательных и социальных задач. Такая форма деятельности остается актуальной несмотря на все виды изменений в системе образования, так как выполняет одну из важнейших задач образовательного процесса – развитие личности и раскрытие индивидуальных, духовно-нравственных качеств подрастающего поколения. Классный руководитель должен постоянно развиваться, а учитывая стремительное и молниеносное развитие информационных технологий – это развитие должно быть динамичным и качественным, учитывая IT-специфику.

Все более частым становится использование классными руководителями интернет-ресурсов, электронных дневников, мультимедийных досок, виртуальных экскурсий и других современных информационных инструментов. Все это позволяет педагогам и классным руководителям использовать более разнообразные формы проведения уроков и классных часов: мультимедийные презентации, видеоуроки, видеоролики, квесты, виртуальные экскурсии учебного, социального и патриотического характера.

Среди различных видов цифровых технологий отметим: мобильное обучение, облачные технологии, онлайн-курсы, веб-квесты. Мобильное обучение – современный и доступный метод, который позволяет обеспечить удобную и результативную работу удаленно всем

субъектам образовательного процесса. Благодаря чему происходит обмен данными и знаниями. Облачные технологии, позволяют быть доступными огромному количеству информации удаленно, которая храниться в облаке и обеспечивает командную работу при минимальных усилиях, но с максимальным объёмом информации для каждого участника. Например, создавать проекты, презентации, буклеты и выполнять другие виды деятельности. С одной стороны, каждый член группы, команды, класса выполняет работу в своем определенном разделе, но в тоже время может влиять на все блоки в целом, как непосредственный полноценный участник. Что в свою очередь обеспечивает индивидуальный подход в командно-групповой работе и повышает значимость каждого участника. Педагог может разместить задания в виде таблицы или картинки, а ученик должен заполнить соответствующими понятиями или рисунками, продолжить мысль и тому подобное.

«Веб-квест – это инновационная технология организации учебного процесса, охватывающая различные проблемы учебной дисциплины, предполагающие неоднозначное решение вопроса» [3]. Эта технология основана на ролевой игре, где в процессе прохождения ученики должны найти спрятанные вопросы, правильно на них ответить и в результате выйти из виртуальной комнаты. Благодаря такому подходу развивается самостоятельность, критическое мышление и творчество.

XXI – период активного внедрения IT-технологий в учебно-воспитательную деятельность. Поддерживаем мнение Фирсовой И. П., что «на современном этапе развития общества, в эпоху глобальной информатизации, игнорировать компьютерные технологии, намеренно преуменьшать их значение в системе образования невозможно. Главное помнить, что компьютерные технологии – это не панацея, а хорошее средство обучения в руках умелого педагога» [5].

Таким образом, мы находимся на этапе выхода образовательного процесса на новый информационно-цифровой уровень. Когда приоритетным становится не просто выполнение тех или иных учебных требований, но и акцентирование внимания на индивидуально–современных интересах обучающихся, используя цифровые образовательные технологии. Изменения в педагогической практике с использованием цифровых технологий заметно улучшит образовательные результаты. Исходя из этого современные педагоги и классные руководители должны владеть всеми навыками и инструментами работы в условиях современной информационной трансформации, чтобы минимизировать цифровой разрыв между предыдущей и нынешней системой образования.

Список литературы

1. Вишневская, Г. В. Технологический подход в педагогическом процессе высшей профессиональной школы// Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2008. №6 (10). С. 235–239

2. Байбородова, Л. В. Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования / Л. В. Байбородова, Н. В. Тамарская. – Текст: непосредственный // Педагогика. – 2020. – № 7. – С. 22–30.

3. Рыбцова, Л. Л. Современные образовательные технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Л. Л. Рыбцова [и др.]; под общей редакцией Л. Л. Рыбцовой. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 90 с.

4. Уваров, А. Ю. Компетентностно-ориентированная персонализированная организация образовательного процесса и

цифровая трансформация школы // Информатизация непрерывного образования. – 2018. – С. 223–229.

5. Фирсова, И. П. Роль компьютерных технологий в образовательном процессе [Электронный ресурс] / И. П. Фирсова // Электронный справочник «Информио» – Москва, 2016. – Режим доступа: <http://www.informio.ru/publications/id2038> – 15. 12. 2016 – 09. 04. 2017

© Шеремет Е. А., 2024

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ

Шкапурин Евгений Александрович, Буранов Роман Вадимович –
студенты РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева, г. Москва

Монохина Александра Анатольевна – доктор сельскохозяйственных
наук, доцент, Российский государственный аграрный университет –
МСХА им. К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия

Аннотация. Современное общество стало невероятно зависимым от цифровых технологий, и это сказывается на различных аспектах жизни, включая влияние на развитие подростков. Подростки в наше время проводят бесконечные часы, погруженные в виртуальный мир компьютеров, планшетов и смартфонов, общаясь в социальных сетях, играя в видеоигры или поглощая онлайн-контент. Эти цифровые инновации предоставляют молодежи огромный объем информации и путей для развития, хотя в то же время они могут привести к некоторым негативным последствиям.

Ключевые слова: цифровые технология, развитие подростков, формирование, социальная среда, молодёжь.

Подростки могут взаимодействовать с помощью цифровых технологий, обсуждая виртуальные и реальные темы на социальных сетях, мессенджерах и форумах. Это способствует расширению их социальной сети и нахождению поддержки в сложные времена. Кроме того, цифровые инструменты открывают доступ к разнообразной информации и знаниям, помогая подросткам развиваться.

Изучение новых предметов и освоение навыков через интернет способствует развитию интересов и творческого потенциала подростков, а также способствует их профессиональному и личностному росту. Необходимо помнить, что цифровые технологии могут вызывать зависимость от онлайн-ресурсов и социальных сетей, что негативно влияет на здоровье подростков. Проблемой может стать различие между реальным и виртуальным миром, а также созданием и поддержанием качественных отношений со сверстниками.

Для максимальной эффективности позитивного влияния цифровых технологий на развитие молодежи, необходимо обучить их осознанному и ответственному использованию данных технологий. Важно первоначально донести до подростков ключевые принципы безопасности в онлайн пространстве, а также развить у них умение критически мыслить и анализировать предоставляемую информацию.

Среди молодежи все более распространенными становятся цифровые технологии, что открывает перед ними новые возможности в обучении. Обучение с использованием цифровых средств позволяет молодежи самостоятельно выбирать время и место для получения новых знаний. Основным преимуществом является доступность образовательного контента, который можно изучать в интерактивной

форме с помощью мобильных приложений и интернета.

Подростки, использующие цифровые технологии, активно развивают свои навыки общения. Они могут обмениваться идеями через онлайн-платформы с учителями и сверстниками, получая ценную обратную связь. Это способствует развитию навыков сотрудничества и улучшению их коммуникативных способностей.

Но следует принять во внимание и недостатки использования цифровых технологий в процессе обучения подростков. В первую очередь, излишняя зависимость от гаджетов может отвлечь их внимание и снизить концентрацию во время занятий. Подростки могут оказаться пленниками социальных сетей и развлекательных приложений, что негативно скажется на их успеваемости.

Ограниченный доступ к современной технике и высокоскоростному интернету в школах и семьях является причиной неравенства в образовании подростков. Это ограничивает их возможности для получения доступа к новым знаниям и ресурсам. Следует помнить, что использование цифровых технологий в образовании подростков имеет свои плюсы и минусы [1, с. 273].

Психологическое развитие подростков оказывает значительное воздействие цифровые инновации, включая социальные платформы. Возможность общения и социализации подростков в социальных сетях может привести к негативным последствиям, несмотря на их положительные стороны. Изучение влияния социальных сетей на психику молодежи представляет интерес с различных ракурсов. Одно из таких направлений – формирование личности и самооценки подростков. Получение поддержки и признания в виде лайков, комментариев и подписчиков может способствовать укреплению самооценки. Однако, отсутствие достаточного количества положительной обратной связи может привести к ухудшению самооценки и возникновению комплексов

[2, с. 237].

Социальные сети имеют воздействие на эмоциональное состояние подростков, вызывая у них чувство исключенности и непонимания со стороны окружающих. Это может привести к стрессу и депрессии. Кроме того, присутствие в онлайн-сообществах может стимулировать постоянное сравнение себя с другими, что может вызвать недовольство своей жизнью и внешностью.

Также, социальные сети могут влиять на социальное взаимодействие и коммуникацию подростков, отнимая время, которое можно было бы потратить на реальные связи. Это может привести к ухудшению качества и количества их реальных социальных отношений и негативно сказаться на их развитии. Подростки сталкиваются с проблемами при установлении и поддержании настоящих дружеских связей.

Психологическое развитие подростков подвержено существенному воздействию социальных сетей, что в общем и целом ведет к значительным изменениям в их поведении и восприятии окружающего мира [3, с. 608].

Цифровые технологии как средство развития творческих способностей подростков

Цифровые технологии предоставляют подросткам уникальные возможности для творчества и самовыражения. С использованием современных устройств и программ, молодежь может развивать свои таланты в различных областях искусства. Например, графическое и визуальное творчество становятся доступными благодаря графическим редакторам, позволяющим создавать яркие и оригинальные иллюстрации и дизайн для проектов. Эксперименты с музыкальными инструментами и эффектами при помощи специальных программ на компьютере помогают подросткам раскрыть свой музыкальный

потенциал и создать собственные композиции.

Возможность для подростков развивать свои литературные навыки обеспечивают цифровые технологии. На различных онлайн платформах они могут делиться своими текстами и получать обратную связь от других писателей. Помимо этого, специальные программы и приложения помогают им совершенствовать свои произведения. Это способствует улучшению мастерства в области писательства и признанию своего труда среди коллег. Таким образом, цифровые инструменты не только облегчают творческий процесс, но и раскрывают потенциал подростков для развития их способностей [4, с. 198].

В современной образовательной системе важно внедрять цифровые технологии для подростков, чтобы помочь им раскрыть свой творческий потенциал в различных сферах и получить признание и поддержку от других людей [5, с. 250].

Список литературы

1. Вдовина, М. В. Функциональные изменения межпоколенческого конфликта в семье. – М., 2010. – 273 с.
2. Головчин, М. А. Проявления цифровой социализации в молодежной среде: на данных пилотного опроса старшеклассников // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2022. – Т. 15. – № 5. – С. 237–256.
3. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М., 2000. – 608 с.
4. Колпакова, А. Е., Посохова, С. Т. Профилактический потенциал информационной культуры семьи // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие. – М., 2019. – С. 196–200.

5. Коровина, М. В. Социальные сети как среда активной интернет-коммуникации современного подростка // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт : в 2 т. – Рязань, 2018. – Т. 2. С. 259–264.

© Шкапурин Е. А., Буранов Р. В., Монохина А. А., 2024

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ОЦЕНКА ПЕРСПЕКТИВ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

Ахмаров Ахмед Вахаевич – ассистент кафедры теории и технологии социальной работы ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова»,
г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. В работе подчёркивается важность индивидуализированных подходов и адаптивных технологий для успешного развития социальных навыков у каждого ребёнка с аутизмом. В свете современных технологических достижений, в статье рассматриваются инновационные методы обучения, направленные на развитие социальных навыков у детей с аутизмом. Также отмечается необходимость дальнейших исследований и разработок в этой области с целью обеспечения наиболее эффективной помощи этой уязвимой группе детей.

Ключевые слова: аутизм, социальные навыки, обучение, инновации, виртуальная реальность.

Аутизм остаётся одним из наиболее распространённых и изучаемых расстройств в мире. Это состояние влияет на социальное взаимодействие, коммуникацию и поведение человека, оказывая

значительное воздействие на их способность функционировать в обществе. Дети с аутизмом часто сталкиваются с вызовами в освоении социальных навыков, что может затруднить их интеграцию в общественную жизнь и обучение в школе.

С учётом инновационного развития в области технологий и образования, становится ясно, что существует потенциал для использования новаторских методов обучения в помощи детям с аутизмом. Эти методы не только облегчают процесс обучения, но и активно способствуют развитию социальных навыков у детей, страдающих этим расстройством.

В данной статье рассмотрим несколько инновационных подходов и технологий, которые могут быть использованы для эффективного развития социальных навыков у детей с аутизмом.

От виртуальной реальности до робототехники, эти методы представляют собой новые возможности для помощи детям с аутизмом в успешной адаптации к социальной среде и в развитии навыков, необходимых для полноценного участия в обществе [2, с. 42].

Аутизм – это неврологическое расстройство, которое сильно влияет на социальное взаимодействие, коммуникацию и поведение человека. Дети с аутизмом часто сталкиваются с трудностями в обучении социальным навыкам, что затрудняет их взаимодействие с окружающим миром. Однако, с развитием технологий и педагогических методов, появляются новые подходы, направленные на помощь детям с аутизмом в улучшении их социальных навыков.

Одним из инновационных методов обучения, который доказал свою эффективность, является использование игровых технологий и виртуальной реальности. Для детей с аутизмом важно иметь возможность практиковать социальные ситуации в контролируемой среде. Виртуальная реальность предоставляет такую среду, где дети

могут без стресса экспериментировать с различными сценариями взаимодействия с другими людьми. Игры и симуляторы позволяют им тренировать навыки общения, распознавания эмоций и управления эмоциональными реакциями.

Использование игровых технологий и VR позволяет детям с аутизмом учиться на своих ошибках без опасности и социального страха, что создает безопасную среду для экспериментирования и саморазвития. Этот метод также способствует развитию у детей навыков саморегуляции и управления стрессом, что имеет важное значение для успешного взаимодействия в реальной жизни.

Одной из ключевых преимуществ игровых технологий и VR является возможность создания индивидуализированных сценариев и сред, адаптированных к уровню навыков и потребностей каждого ребенка. Это позволяет педагогам и терапевтам создавать среды, которые наилучшим образом соответствуют потребностям детей с аутизмом, учитывая их специфические вызовы и препятствия.

Ещё одним перспективным направлением в использовании инновационных методов обучения для детей с аутизмом являются мультимедийные программы и мобильные приложения. Эти технологии предлагают уникальные возможности для обучения и развития социальных навыков в интерактивной и доступной форме [1, с. 20].

Мультимедийные программы могут включать в себя различные образовательные игры, интерактивные уроки, а также видеоматериалы, специально разработанные для детей с аутизмом. Такие программы часто ориентированы на обучение основам коммуникации, развитие навыков распознавания эмоций и управления эмоциональными реакциями. Благодаря интерактивности и визуальному подходу, мультимедийные программы могут быть эффективным инструментом как для индивидуальных занятий с ребёнком, так и для включения в

учебный процесс в школьной среде.

Мобильные приложения также предоставляют удобный и доступный способ для обучения и тренировки социальных навыков детей с аутизмом.

Они могут включать в себя различные функции, такие как игры, тесты, аудио– и видеоматериалы, а также механизмы обратной связи и отслеживания прогресса.

Благодаря возможности использования мобильных устройств в любом месте и в любое время, такие приложения могут служить эффективным инструментом поддержки как для домашнего обучения, так и для использования в школе или специализированных центрах.

Важно отметить, что успешное использование мультимедийных программ и мобильных приложений требует не только разработки качественного контента, но и учёта индивидуальных потребностей и специфических особенностей каждого ребёнка с аутизмом. Поэтому важно выбирать программы и приложения, которые предоставляют возможность настройки и адаптации под конкретные потребности и уровень развития каждого ребёнка [5, с. 173].

Таким образом, использование инновационных методов обучения играет ключевую роль в развитии социальных навыков у детей с аутизмом. Игровые технологии, виртуальная реальность, мультимедийные программы, робототехника и адаптивные технологии – все они открывают новые возможности для эффективного обучения и поддержки детей с аутизмом в развитии их социальных навыков.

Важно продолжать исследования и разработку новых подходов, чтобы обеспечить наиболее эффективную помощь этой уязвимой группе детей в их обучении и развитии.

Список литературы

1. Алексеева, Е. А. Использование виртуальной реальности в коррекционной работе с детьми с аутизмом. – Москва: Издательство «Педагогика», 2017.

2. Белоусова, М. В. Мультимедийные технологии в обучении детей с аутизмом. – Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2019.

3. Воронина, Л. А. Робототехника в коррекционной педагогике: возможности применения для детей с аутизмом. – Москва: Издательский центр «Академия», 2018.

4. Гришина, Е. В. Инновационные методы обучения в работе с детьми с аутизмом: практическое руководство. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2016.

5. Дубовская, Е. В. Эффективность использования мультимедийных программ в обучении детей с аутизмом. Москва: Издательство «Академия», 2015.

© Ахмаров А. В., 2024

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ПРИМЕНЕНИЕМ НЕЙРОУПРАЖНЕНИЙ

Будаева Людмила Владимировна – учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №132» г. Чебоксары

Юманова Татьяна Юрьевна – заведующий МБДОУ «Детский сад № 132» г. Чебоксары

Стальская Виктория Геннадьевна – воспитатель МБДОУ «Детский сад № 132» г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается одно из наиболее актуальных на сегодняшний день направлений – использование нейроупражнений в работе учителя – логопеда. Цель статьи показать эффективность применения нейроупражнений в процессе развития речи, памяти, координации, развитии общей и мелкой моторики. Статья может быть полезна как специалистам, так и педагогам, работающим с детьми с речевыми патологиями.

Ключевые слова: дошкольный возраст, нарушения речи, нейроупражнения.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но присутствуют значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики. Специалисты отмечают разнообразие форм речевой патологии, которые имеют многообразные причины и симптоматику, обозначают стойкую тенденцию к усложнению структуры речевых нарушений. Поэтому перед специалистами остро встают вопросы раннего выявления,

квалифицированной диагностики и подбора разнообразных методов коррекционного воздействия в работе с детьми, имеющими нарушения речи.

Логопедическая работа, направленная на коррекцию речевых нарушений у детей, с использованием инновационных технологий позволяет значительно повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса. Чтобы помочь детям преодолеть имеющиеся речевые нарушения и разнообразить коррекционный процесс, на помощь в моей логопедической работе приходит использование инновационных технологий, включая нейропсихологические игры. Это специальные игровые комплексы, способствующие развитию психических процессов: памяти, внимания, мышления. Они развивают зрительно – моторную, пространственную координацию, активизируют речь. Нейропсихологические игры помогают мне разнообразить работу, внося новые способы взаимодействия с воспитанниками, для создания положительного эмоционального фона, способствуют активизации нарушенных функций, включению в работу сохранных. Под влиянием кинезиологических тренировок в организме происходят положительные изменения. Сила, равновесие, подвижность, пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системе. Регулярные занятия помогают улучшить физические навыки: выполнение симметричных и ассиметричных движений, соблюдение равновесия, ловкость рук и кистей. Такие игры позволяют моим воспитанникам быть более общительными, открытыми эмоционально, быть менее подверженными стрессу, учат детей проявлять свои творческие способности в процессе игры. Основной целью применения нейроигр в работе учителя-логопеда с детьми с нарушениями речи – это активизация и развитие речи. Освоение игр и упражнений позволяют

стимулировать речевую активность, развивать речеслуховое внимание, развивать нейродинамические процессы, отвечающие за речь ребенка, развивать внимание, речь, память.

Актуальность нейропсихологических игр обусловлена тем, что эти упражнения универсальны. Систему упражнений с нейрокоррекционным воздействием я использую как часть логопедических занятий на всех этапах, от момента выполнения подготовительных артикуляционных упражнений до автоматизации поставленного звука на материале чистоговорок и стихотворений. Занятия проводятся систематически. Важно точное выполнение каждого упражнения, поэтому необходимо индивидуально заниматься с каждым ребенком. Знакомство с играми начинаются с их изучения, затем содержание игр постепенно усложняются, увеличивается их объем. Преимущество использования нейропсихологических игр это: игровая форма обучения, многофункциональность, автоматизация в сочетании с двигательной активностью, формирование стойкой мотивации и произвольных познавательных процессов, формирование партнерского взаимоотношения между ребенком и педагогом.

Несмотря на простоту и увлекательность, нейропсихологический подход является эффективным инструментом работы. В своей работе я использую разнообразные кинезиологические дорожки для обеих рук, с проговариванием изолированного звука направленные на развитие координации, формирования содружественных движений двумя руками. Когда левая и правая рука выполняют разные движения. Эффективно и зеркальное рисование, когда ребенок рисует симметричные линии, спирали, восьмерки, произнося нужный нам звук.

Улучшить контроль и регулирование деятельности помогут такие упражнения, как нейродорожки с разным уровнем сложности, игры на выкладывание предметов двумя руками, проговаривая звуки, слоги,

слова. Применение нейротренажера способствует синхронизации работы глаз и рук, способствует улучшению внимания ребенка. Данные упражнения позволяют быстро включиться ребенку в задания, переключиться и сохранить стойкий интерес. Ребенок выполняет одинаковые действия, но с разной смысловой нагрузкой. Игры с пинцетом помогают отрабатывать пальчиковый или щипковый захват. В процессе этих игр готовят руку к рисованию и письму, что напрямую связано с развитием речевых центров. Логопальцеходы ориентированы на развитие зрительно-моторной координации, автоматизации поставленных звуков, подготавливают руку к письму. «Ладочки – переключатели» помогут освоить координацию и переключение движения пальчиков, а «Ладочки – дорожки» хорошо использовать на автоматизацию поставленных звуков в словах.

Подводя итог, следует отметить, что регулярное использование нейроигр в моей работе оказывает положительное влияние на коррекционный процесс обучения в целом. У детей при этом наблюдается динамика в процессе коррекции речи, повышается мотивация к обучению, работоспособность, повышается способность к произвольному контролю, что в свою очередь способствует коррекции недостатков развития у детей с речевыми нарушениями.

Список литературы

1. Бушлякова, Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. – М.: Детство–Пресс, 2011.
2. Захарова, Р. А., Чупаха, И. В. Методика «Гимнастика мозга». Сб.: Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе. – М., Ставрополь, «ИЛЕКСА», «СЕРВИС ШКОЛА», 2001.

3. Колганов, В. С., Пивоварова, Е. В. Нейропсихологические занятия с детьми. – М.: Айрис–пресс, 2015.

© Будаева Л. В., Юманова Т. Ю., Стальская В. Г., 2024

КОРРЕКЦИЯ НЕГАТИВНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Велиева Светлана Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, руководитель НОИЦ педагогики и психологии личности, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается арт-терапия как практика коррекции негативных психических состояний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Показаны этапы, техники и приемы 16 арт-терапевтических сессий, направленных на коррекцию негативных психических состояний у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: психические состояния, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, арт-терапия.

В последние годы проблема позитивной социализации детей в условиях новой информационной цивилизации приобретает особую значимость. Количество новой информации, качество и скорость приобретаемого дошкольником жизненного опыта часто не соответствуют возможностям его психики адаптироваться к внешним и внутренним изменениям.

В этих условиях меняется социальный запрос на дошкольное образование, становятся актуальными вопросы оптимизации его содержания и организации.

Одним из важнейших условий эффективности этого процесса является разработка новых подходов к реализации дошкольного образования, сочетающих в себе традиционные и инновационные технологии, реализующих авторские оригинальные методики и в то же время соответствующих Федеральным государственным образовательным стандартам дошкольного образования (ФГОС ДО).

Необходимость коррекции негативных психических состояний обусловлена, с одной стороны, повышением числа дошкольников с психоэмоциональными нарушениями, а с другой стороны, потребностью обеспечения благоприятных условий развития каждого воспитанника в образовательной организации

На сегодняшний день детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы становится все больше:

- с фобиями, с проявлениями тревожности – 35% (А. С. Захаров);
- со слабой волевой регуляцией – 26–32% (А. С. Захаров);
- с проявлениями агрессии – 19%;
- с расстройствами аутистического спектра (в 2023 г. – 31 миллионов, Росстат РФ);
- с нарушениями речевого развития – 34% (М. Е. Хватцев);
- с опережением интеллектуального развития – 3–7% (А. И. Савенков).

Практически все категории детей и с хроническими заболеваниями, и с особенностями психосоциального развития имеют первичные или вторичные эмоциональные нарушения, а также испытывают трудности в налаживании комфортных взаимоотношений со взрослыми и особенно со сверстниками [1], [2], [3].

Арт-терапия в учреждениях образования – это проективная технология, основанная на исцеляющих потенциях искусства; комплекс методик различных видов искусства; это направление и/или метод коррекции развития детей посредством художественного творчества, визуализации внутреннего мира и психического состояния.

Креативные арт-технологии ориентированы на внутренний природный потенциал здоровья и включают в себя визуальные (техники живописи, фотографии, скульптуры, аппликации, декоративно-прикладное искусство, кино и анимация), музыкальные, драма– и танцевально-двигательные и нарративные арт-технологии.

Привлекательность арт-терапии для практиков можно объяснить тем, что, в отличие от основных направлений коррекционно-развивающей работы, где используются в основном вербальные каналы коммуникации, арт-терапия применяет «язык» визуальной и пластической экспрессии.

Это особенно актуально при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и делает ее незаменимым инструментом для исследования и гармонизации развития в тех случаях, когда ребенок не может выразить словами свое эмоциональное состояние.

Известно, что дети с нарушением речевого развития затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний и невербальная экспрессия для них более естественна.

У детей могут наблюдаться сложности в осмыслении заданий, возникает тревога при попытках работы с новыми материалами, появляются реакции протеста.

У большинства детей с ОНР регистрируются: слабая осознанность психического состояния; слабое понимание смыслового значения слов; тревога при встрече с новым; реакции протеста; бедность и низкая систематизированность словарного запаса; расхождение в объеме

активного и пассивного словаря; трудности актуализации словаря; сложности в осмыслении заданий.

Как правило, у таких детей слабо развито рефлексивное Я, в связи с чем им очень сложно вербализовать происходящее с ними. Для большинства из них характерно наличие негативной Я-концепции, которую можно корректировать, используя богатый ресурс арт-технологий.

Известно, что процесс художественного самовыражения напрямую связан с укреплением психического здоровья и может рассматриваться также как значимый психопрофилактический фактор.

Известными функциями арт-терапии являются:

1. Катарсическая – очищающая, освобождающая от негативных состояний.

2. Регулятивная – снятие нервно-психического напряжения, регуляция психосоматических процессов, моделирование положительного психоэмоционального состояния.

3. Коммуникативно-рефлексивная, обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки.

В арт-терапии не делается акцент на целенаправленное обучение и овладение навыками и умениями в каком-либо виде художественной деятельности.

Основываясь на гуманистическом подходе, арт-терапия способствует гармонизации психических состояний ребенка, расширяет возможности его социальной адаптации посредством искусства.

Для изучения психических состояний были отобраны критерии и методики оценки психических состояний.

Особенности физиологического компонента (степень позитивного и негативного психического состояния, уровень напряженности (УН),

вегетативного тонуса (КВТ)) устанавливался с помощью авторской методики «Паровозик».

Эмоциональный и когнитивный компоненты, степень, индекс, уровень выраженности состояния, эмоциональной адаптации, отношения к трудным ситуациям распознавались через анализ детских рассказов, построения художественного образа, применения цвета, символики, композиции, пространства творчества, комментариев с помощью Опросника А. И. Захарова, «Мои страхи», тест-сказки Л. Дюсс, «Выбери нужное лицо» Темпл, Дорки, Амен, методики «Кинотеатр», «Моя планета».

Эмоциональный и моторный компоненты выявлялись через изучение характера линий, движений, штриховки, силы нажима, исправления, расположения образов на листе бумаги, их размера, детализации, повторения деталей, порядка рисования, комментариев с помощью «Человек под дождем» (Е. С. Романова, Т. И. Сытько), «Моя планета». Не останавливаясь на результатах констатирующего этапа эксперимента, рассмотрим специфику использования арт-терапии в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с ОНР. Каждая из 16 арт-терапевтических сессий проводится 1–2 раза в неделю в пределах 30 минут и состоит из четырех этапов:

– размораживание (достижение открытости, атмосферы общности, подлинного доверия и безопасности);

– собственно арттерапия (создание и преобразование образа состояния, вербализация (называние, рассказ о ситуации, преобразование ситуации и визуального образа с помощью художественных средств);

– интеграция (синтез новых знаний, эффективных форм поведения, средств и моделей коммуникации как продукта сотворчества);

– шеринг (обмен чувствами и переживаниями участников

процесса).

На каждом этапе используются методы, подобранные в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями детей, их эмоционально-личностными проблемами, психическими состояниями, конкретной жизненной ситуацией и пр.

Так, на этапе размораживания наиболее успешно используются разнообразные ритуалы группы, танце-двигательные упражнения, психогимнастические этюды, элементы футбол-гимнастики, ритмопластики, нейройоги, рассказывание смешных историй или просмотр коротких мультипликационных фильмов и пр.

На этапе собственно арттерапии используются литературные, народные и/или реальные истории, игровые и диалоговые методы для максимально полного воссоздания трудной ситуации в динамике времени.

Для презентации, воспроизведения и моделирования ситуаций, явлений, действий, взаимоотношений активно применяются рассказы, сказки, визуальное творчество, арт-терапевтические упражнения, драматизация, импровизация и прочие доступные дошкольникам средства.

Положительно зарекомендовал себя комплекс средств: карточки Проппа; разнообразные настольные игры; метафорические карты; МозАртика (Болотова Н. П.); лэпбук (по сказкам); Эбру-рисование.

На занятиях активно применяется рисование песком; Это и Синхронное рисование; насыпание через щепотку; рисование по замыслу; техника отсекания, насыпания; пальчикового и щипкового рисования; рисование в диаде «Мама и малыш».

Сущность арт-терапии на этом этапе состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на ребенка, которое проявляется в:

- реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности;
- актуализации переживаний и выведении их во внешнюю форму через продукт художественной деятельности;
- создании новых, эмоционально позитивных переживаний, их накоплении;
- актуализации креативных потребностей и их творческом самовыражении.

Основные задачи работы на этапе собственно арттерапии

- облегчение психологического состояния ребенка, усвоение «языка» чувств;
- укрепление собственного «Я» ребенка;
- развитие чувства самоценности;
- развитие способности к эмоциональной саморегуляции;
- восстановление доверия ко взрослым и сверстникам;
- оптимизация отношений в системах «ребенок – взрослые», «ребенок – другие дети»;
- коррекция и предупреждение деформаций в формировании «Я»-концепции;
- коррекция и профилактика поведенческих отклонений и т. д.

На этапе интеграции используется визуализация отдельных ситуаций из личного опыта; выделение и вариативное проигрывание ценных находок-решений проблемных ситуаций через художественный образ; повествование нового формата развития собственной истории через серию рисунков; одобрение или коррекция участниками этой истории; вербальное прояснение и интерпретация; поиск и введение эффективных вариантов поведения.

У дошкольников формируется общий положительный эмоциональный фон психической жизни, усваивается «язык»

психических состояний.

Художественные образы, создаваемые с помощью разнообразных изобразительных материалов, позволяют выразить эмоциональное состояние и обогатить эмоциональный мир детей. Уместно использование технологий: «Монотипия», «Волшебные краски», рисование песком («Парное рисование», «Рисование истории», «Рисование фигуры», «Инсталляция историй» и др.), рисование соленым тестом с включением различных предметов и материалов (гофрированной бумаги, кальки, пленки, фольги и пр.).

На этапе шеринга практикуется выражение чувств, переживаний, отношения и проявление сопричастности участников как в вербальной, так и невербальной форме.

Особое место здесь отводится последовательной групповой концентрации внимания на высказываниях, эмоциональных проявлениях каждого участника.

Это позволяет интегрировать полученный групповой опыт в личную историю, закрепить ощущение безоценочного принятия и понимания референтными лицами.

Каждая сессия обладает терапевтическими, коррекционными и развивающими свойствами:

- акциональное исцеление (устранение соматизации психологических феноменов, снижение излишнего возбуждения нервной системы);

- создание позитивного психоэмотивного настроения, освобождение от негативных психических состояний;

- развитие эмпатии, рефлексии, позитивной идентичности и конструирование позитивной нарративной идеи о себе;

- активизация потенциала, высвобождение творческой спонтанности, креативности ребенка и формирование ресурсного

поведения;

– развитие речевой деятельности и поведения (повышение коэффициента словарного разнообразия, введение новых слов в пассивный и активный словарь; освоение тезауруса психических состояний, расширение словаря-синонимов; сбалансирование вербальной активности и речевой продукции);

– формирование надситуативной активности (способности подняться над уровнем требований ситуации, поставить избыточные задачи, выйти за пределы внутренних и внешних ограничений наличной ситуации);

– развитие социально-коммуникативных компетенций.

Анализ и сопоставление диагностических данных констатирующего и контрольного этапов позволили установить эффективность проведенной работы. Свойства арт-терапевтических сессий обуславливают изменения в структуре психических состояний: на физиологическом, моторном, психологическом (эмоциональном, когнитивном, речевом и пр.) и социально-психологическом (характеристики деятельности, поведения и отношений) уровнях.

Такое преобразование стабилизирует актуальное психическое состояние, содействует формированию готовности и способности к саморегуляции поведения, деятельности и общения.

Список литературы

1. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 2. – С. 44.

2. Подымова, Л. С. Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников в процессе общения со сверстниками / Л. С. Подымова,

С. В. Ильина // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 140–143.

З. Чулкова, Н. А. Возможности использования методов арттерапии в снижении тревожности детей дошкольного возраста / Н. А. Чулкова, В. А. Иванова // Научный альманах. – 2015. – № 10–4 (12). – С. 459–461.

© Велиева С. В., 2024

РЕСУРСНЫЙ КЛАСС КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Волкова Ольга Владимировна – методист БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 3» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары

Карабаева Инна Михайловна – методист БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 3» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлена образовательная модель «Ресурсный класс» в общеобразовательных организациях Чувашской Республики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ресурсный класс, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с расстройством аутистического спектра, индивидуальный образовательный маршрут.

В настоящее время, говоря о развитии современного образования, невозможно не затрагивать процессы инклюзии. Во многих регионах Российской Федерации успешно внедряются разные модели инклюзивного образования [1, с. 8].

Инклюзивное образование – это обучение, при котором каждому ребенку, независимо от имеющихся физических, социальных, эмоциональных, ментальных, языковых, интеллектуальных и других особенностей, предоставляется возможность учиться в общеобразовательных организациях.

В последние годы количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе и обучающихся с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС), в общеобразовательных школах увеличивается.

Условия инклюзивной школы позволяют детям с ОВЗ посещать общеобразовательную организацию, находиться в классе со своими сверстниками; иметь индивидуальные учебные цели, которые соответствуют их потребностям и возможностям по здоровью; рассчитывать на необходимую поддержку.

В целях развития системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра, совершенствования компетенций педагогов, работающих с детьми с РАС, в Чувашской Республике создан региональный Центр компетенций в системе образования на базе БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 3» Минобразования Чувашии в рамках проекта «Образовательная площадка для специалистов в области ментального здоровья» ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет» Минздрава России.

Региональный Центр компетенций в системе образования

координирует деятельность общеобразовательных организаций, осуществляющих комплексную помощь детям с РАС, обеспечивает их сетевое взаимодействие и оказывает поддержку в вопросах комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС посредством совершенствования компетенций педагогов в области применения методов с доказанной эффективностью в обучении детей с РАС.

В четырех общеобразовательных учреждениях (МАОУ «СОШ № 65» г. Чебоксары, МБОУ «СОШ № 30» г. Чебоксары, МБОУ «СОШ № 19» г. Чебоксары, МБОУ «СОШ № 3» г. Новочебоксарск) открыты практические площадки, реализующие модель «Ресурсный класс» для обучающихся с РАС.

На сегодняшний день образовательная модель «Ресурсный класс» является наиболее перспективной моделью инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении.

Ресурсный класс – это специальная образовательная модель, позволяющая создать для обучающегося с ОВЗ, в зависимости от его потребностей и возможностей, инклюзивное образование и индивидуальное обучение.

Все обучающиеся ресурсных классов официально зачисляются в общеобразовательные классы, а ресурсный класс – это место, где ему оказывается поддержка специалистов.

В ресурсном классе обучающиеся последовательно включаются в учебную деятельность общеобразовательных классов, посещают уроки по школьным предметам, которые они могут изучать вместе со своими сверстниками при поддержке тьютора, но процент времени совместного обучения для каждого из учеников может быть разным.

В ресурсной зоне некоторые обучающиеся проводят основную часть времени (дети, для которых обучение в ресурсном классе является

основным), другие приходят в ресурсный класс на отдельные часы (коррекционные занятия и учебные предметы сложные в усвоении). Это возможно благодаря индивидуализации обучения для каждого обучающегося.

Каждому обучающемуся на основании индивидуальных потребностей разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) в соответствии с рекомендациями ТПМПК (территориальной психолого-медико-педагогической комиссии), а также потребностями и дефицитами ребенка, выявленными в ходе диагностики, составляется индивидуальное расписание, подбираются методы, приемы и технологии обучения, адаптируются учебные материалы, организуется рабочего места.

В ресурсном классе проводятся как фронтальные (групповые) уроки, так и индивидуальные занятия.

Успех работы ресурсного класса – это эффективная команда. Команда, в которой каждый человек понимает и точно выполняет свои профессиональные задачи.

Команда ресурсного класса: педагог (учитель) ресурсного класса, тьютор, младший супервизор (куратор) ресурсного класса, супервизор, учитель/учителя общеобразовательного класса, координатор по инклюзии; логопед, дефектолог, педагог-психолог и родители (законные представители).

Основополагающий принцип работы команды ресурсного класса: «Все знают всё». Этот принцип работы предполагает, что вся информация по каждому ученику доступна всем членам команды. Каждый член команды владеет необходимыми знаниями и умениями для правильного использования информации и инструментами для ее анализа. Это дает возможность создания единого направления в работе с конкретным учеником всеми специалистами учреждения и его

родителями (законными представителями).

В наших ресурсных классах созданы чаты по каждому ребенку, куда выкладывается вся информация по каждому ученику и любой специалист, работающий с ним, может в любой момент ознакомиться с данной информацией.

Обязательным условием для ребенка с РАС в каждом образовательном учреждении является создание для него правильно организованной среды.

Кабинет для ресурсного класса должен быть достаточно просторным, чтобы вместить четыре функциональные зоны: зона для индивидуальных занятий, зона для групповых занятий, рабочая зона педагога, зона для сенсорной разгрузки. [2, с. 128].

Образовательная модель «Ресурсный класс», как одна из форм инклюзивного образования для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе, представляет собой актуальный и востребованный проект не только для системы образования, но и для детей с ОВЗ и их родителей (законных представителей).

Список литературы

1. Образовательная модель «Ресурсный класс» в системе образования Челябинской области. Методические рекомендации. Учебное электронное издание. – Челябинск, 2023.

2. Ресурсный класс. Практическое пособие / Под научной редакцией М. Азимовой. – Москва: АНО «Ресурсный класс», 2016. – 178 с.

© Волкова О. В., Карабаева И. М., 2024

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ОЦЕНКА ПЕРСПЕКТИВ

Григорьева Татьяна Владиславовна – воспитатель «Чебоксарская
НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии,
г. Чебоксары

Овчинникова Эльза Ивановна – воспитатель «Чебоксарская НОШ для
обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье раскрывается актуальность внедрения
инклюзивного обучения в педагогическую практику.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с
ограниченными возможностями, специальная педагогика, ФГОС.

Современная образовательная система России стремится к
комплексному развитию личности, учитывая потребности всех
обучающихся. Особое внимание уделяется вопросу доступности
образования для людей с ограниченными возможностями здоровья
(ОВЗ), что решается через применение инклюзивного образования.
Инклюзивный подход в образовании основан на учете индивидуальных
потребностей учащихся и организации учебного процесса.

Инклюзивное образование предоставляет уникальную
возможность каждому ребенку, независимо от его физических,
социальных или иных особенностей, быть вовлеченным в общий
процесс образования и воспитания. Это позволяет развиваться
параллельно с остальными детьми, способствуя формированию
личности, способной стать равноправным членом общества в будущем.

Большинство дошкольников с диагнозом ОВЗ сталкиваются с различными проблемами, такими как развитие восприятия, внимания, мыслительной деятельности и памяти. Кроме того, они могут испытывать сложности в моторном развитии и сенсорных функциях в разной степени.

Для достижения максимальной эффективности в привлечении учащихся к учебному процессу необходимо применять специальные методики, включающие в себя индивидуальный подход и инновационные технологии. Инновационные технологии в данном контексте представляют собой методы, которые отличаются высокой эффективностью и новаторским применением.

Применение и развитие инновационных технологий, таких как телекоммуникационные системы и компьютерная техника, в контексте инклюзивного образования является неотъемлемым элементом современного общества, характеризующегося динамичностью и интенсивностью процессов.

В сфере логопедии выделяются различные инновационные технологии. Многообразный спектр инноваций способствует эффективному развитию и поддержанию здоровья людей с различными особенностями развития.

Арт-терапия представляет собой форму психотерапии, основанную на использовании художественного творчества. Этот метод объединяет различные психокоррекционные подходы, направленные на улучшение психического состояния человека. В контексте работы с детьми, испытывающими трудности в развитии, искусство имеет уникальные возможности для коррекции их психологического состояния, становясь источником новых положительных эмоций.

Социально-педагогическая функция искусства призвана удовлетворять эстетические потребности детей с различными

особенностями развития. Для детей с ОВЗ искусство открывает почти бесконечные возможности для самовыражения и самореализации в рамках творческого процесса. Таким образом, арт-терапия не только является эффективным инструментом психологической помощи, но и способствует развитию творческого потенциала и самовыражению у детей с ОВЗ.

Логопедический массаж представляет собой одну из технологий, основанную на активном механическом воздействии с целью коррекции разнообразных речевых нарушений. Основной задачей логопедического массажа является укрепление или расслабление артикуляционных мышц, а также стимуляция мышечных ощущений.

Сенсорное воспитание представляет собой методику, направленную на стимуляцию чувственного восприятия у детей и их понимание окружающего мира. Основой данного подхода является использование разнообразных материалов и игрушек, способствующих развитию различных чувств у ребенка.

Существует множество техник сенсорного воспитания, которые могут успешно применяться как в домашних условиях, так и в детских садах и школах. Это включает в себя разнообразные развивающие игры, музыкальные занятия, упражнения для развития мелкой моторики, а также активности на свежем воздухе.

Различные методики, предназначенные для сенсорного воспитания детей, представляют собой лишь часть доступных подходов. Врожденная потребность человека в гармонии и балансе приводит к тому, что состояние нервной системы тесно связано с физическим состоянием организма. Особенно важными в работе с детьми с ОВЗ являются методики, основанные на прямом телесном контакте, поскольку у таких детей высока потребность в данном контакте.

Телесно-ориентированные практики основаны на физиологических принципах, которые реализуются через непосредственное воздействие на собственное тело. Этот процесс включает в себя установку определенного ритма и глубины дыхания, активное и пассивное воздействие на мышцы и суставы, а также работу с движением и голосоведением, направленные на снятие телесных напряжений. В результате таких занятий у детей наблюдается улучшение психологического состояния.

Су Джок терапия представляет собой метод лечения, включающий использование специальных колец и шариков для массажа кистей рук и стоп человека. Этот подход способствует гармонизации энергетических потоков в организме и улучшению общего самочувствия. В рамках логопедической деятельности выделяются следующие цели применения метода Су Джок: нормализация мышечного тонуса с целью улучшения функционирования речи; стимуляция речевых областей коры головного мозга для активации речевого процесса. Следует отметить, что данная терапия, в свою очередь, характеризуется высокой безопасностью, поскольку неправильное применение не приносит вреда. Однако грамотное использование данного метода, основанное на знаниях о воздействии на различные зоны пальцев, способно привести к эффективным результатам в коррекционной практике.

При применении вышеупомянутых методов, мы выступаем в роли представителей современной образовательной системы, осуществляющей концепцию инклюзивного образования. Развитие сферы образования и воспитания при помощи инновационных средств открывает широкие возможности для создания эффективных педагогических методик и повышения качества образовательного процесса.

Список литературы

1. Булаева, М. Н., Современные тенденции развития социально профессиональной ориентации студентов вуза / М. Н. Булаева, А. В. Лапшова // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6. № 4 (21). – С. 21–24.

2. Балашова, Е. С. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросс культурной коммуникации / Е. С. Балашова, А. В. Богачева, А. А. Воронкова, С. М. Мальцева // Карельский научный журнал. – 2018. – Т. 7. № 1 (22). – С. 12–15.

© Григорьева Т. В., Овчинникова Э. И., 2024

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Воронова Инна Васильевна – доцент кафедры общей и частной зоотехнии ФГБОУ ВО Чувашский ГАУ, г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия

Улудаг Екатерина Ивановна – психолог, экзистенциальный аналитик,
г. Анталья, Турция

Аннотация. В статье приведена характеристика эмоционального интеллекта у студентов аграрного университета. Результаты проведенного исследования позволили выявить проблему низкого уровня развития эмоционального интеллекта у учащихся.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студенческая молодежь, эмоции, понимание эмоций, эмпатия.

Эмоциональный интеллект – это сложное образование, который включает в себя совокупность поведенческих когнитивных и эмоциональных качеств, способствующих обеспечению осознания, понимания собственных эмоций и эмоций окружающих, а также влияющих на личностное развитие и межличностное взаимодействие. Структуру эмоционального интеллекта составляют когнитивный, эмоциональный и поведенческие компоненты, которые формируются в ходе групповых занятий с использованием активных методов обучения. Согласно имеющимся данным, среди компонентов эмоционального интеллекта значимое место занимают умение различать и понимать эмоции как свои, так и других людей, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями собеседников [2, 3].

Целью исследования явилось выявление психологической характеристики эмоционального интеллекта у студентов аграрного университета. Исходя из цели, перед нами стояли следующие задачи: 1) выявить особенности понимания эмоциональной сферы личности, способности к управлению эмоциональными реакциями; 2) определить специфические особенности внутриличностного эмоционального интеллекта; 3) определить специфические особенности межличностного эмоционального интеллекта; 4) выявить особенности развития эмоционального интеллекта у студентов разных направлений подготовки факультета ветеринарного факультета аграрного университета.

Исследование проводилось в марте-апреле 2023 г., в нем приняло участие 45 человек, разделенных на две группы. В первой группе студенты 3 курса направления подготовки «Зоотехния». Количество в первой группе – 17 человек в возрасте 19–21 год, из них 1 юноша (6 %),

16 девушек (94 %). II группа – студенты 4 курса направления подготовки «Зоотехния» факультета ветеринарной медицины зоотехнии Чувашского государственного аграрного университета. Количество – 13 человек в возрасте 19–21 год, из них 1 юноша (8 %), 12 девушек (92 %).

Психодиагностический комплект представлен следующими методиками:

1. Опросник эмоционального интеллекта (Н. Холла).
2. Опросник эмоционального интеллекта ЭМИн Д. В. Люсина.
3. Методика диагностики эмоционального интеллекта МЭИ М. А. Манойловой.

При проведении процедуры исследования испытуемым предлагалось заполнить опросники, измеряющие уровень эмоционального интеллекта по выше представленным методикам.

В ходе исследования были получены эмпирические данные, характеризующие особенности эмоционального интеллекта студентов аграрного вуза. Так, почти у половины респондентов наблюдается низкий уровень развития эмоционального интеллекта, что свидетельствует о том, что испытуемые не обладают навыками саморегуляции и имеют низкий уровень контроля над собственными эмоциями, подвержены импульсивным действиям, склонны к избегающему типу поведения. В структуре эмоционального интеллекта самыми высокими показателями характеризуется критерий понимания эмоций, свидетельствующий о том, что участники эксперимента в большинстве обладают определенной степенью осознанности, дифференциации эмоций. При этом у опрошенных наблюдается достаточно низкое значение по компоненту управление эмоциями, что свидетельствует об определенных сложностях с саморегуляцией и контролем собственных эмоций, а также отсутствие навыка управления поведением других. Общей характерной тенденцией среди студентов

аграрного университета является то, что внутриличностный аспект эмоционального интеллекта развит сильнее, чем межличностный.

Хочется отметить, что в процессе обучения эмоциональный интеллект можно развивать путем внедрения программы психолого-педагогического сопровождения, в рамках которой предусмотрены методы развития эмоционального интеллекта, такие как игра, арт-терапия, психогимнастика, поведенческая терапия, дискуссионные методы, моделирование, проигрывание ролей, обратная связь, демонстрации, проектирование и другие [1, 4].

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили выявить проблему низкого уровня развития эмоционального интеллекта у современных студентов. Различия, существующие по таким параметрам, как понимание собственных эмоций и межличностный эмоциональный интеллект (понимание и управление эмоциями других людей, на наш взгляд, обусловлено исключительно индивидуальными особенностями студентов, сделавших выбор профессии в системе «человек – природа», т. к. в образовательном процессе данного направления подготовки имеются учебные дисциплины, способствующие развитию данной компетенции.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Специфика проявлений психических состояний обучающихся вуза в учебном процессе / С. В. Велиева // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей, Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 188–191.

2. Воронова, И. В. Изучение эмоционального интеллекта у студентов аграрного университета / И. В. Воронова, Л. Г. Гордеева //

Молодежь и инновации : Материалы XIX Всероссийской (национальной) научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, Чебоксары, 10 марта 2023 года. – Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2023. – С. 791–795.

3. Ларионова, Л. И. Особенности развития эмоционального интеллекта у современных студентов / Л. И. Ларионова, П. В. Смирнова, Л. Н. Азарова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Т. 10. – № 1–1. – С. 78–84.

4. Першина, А. В. К проблеме изучения эмоционального интеллекта студентов / А. В. Першина, А. В. Соловьева // Молодой ученый. – 2017. – № 4 (108). – С. 703–704.

© Воронова И. В., Улудаг Е. И., 2024

ОПЫТ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УНИВЕРСИТЕТЕ ИТМО

Гнездилова Светлана Александровна – к. т. н., директор центра сопровождения инклюзивного образования Университета ИТМО,
г. Санкт-Петербург, Россия

Дружинин Роман Евгеньевич – психолог центра сопровождения инклюзивного образования Университета ИТМО,
г. Санкт-Петербург, Россия

Вержбинская Наталия Михайловна – специалист по УМР центра сопровождения инклюзивного образования Университета ИТМО,
г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. В статье описывается пятилетний опыт

сопровождения студентов с расстройством аутистического спектра (РАС), включая взаимодействие с преподавателями университета и родителями студентов.

Ключевые слова: студент с заболеванием «аутизм», родители студентов с РАС, адаптация студентов с аутизмом, инклюзивное обучение в вузе.

На сегодняшний день не так много студентов с РАС обучается в вузах. Наш первый обучающийся с заболеванием аутизм в этом году заканчивает бакалавриат. Процесс его обучения был непрост, особенно с учётом того, что многие школьники с таким диагнозом обучаются на дому и, как следствие, плохо адаптированы к нахождению в социуме.

В обязательном порядке мы рекомендуем всем первокурсникам (независимо от вида заболевания) посещать наши психологически адаптационные факультативы. Факультативы проходят в инклюзивных группах в онлайн формате. Данный формат, позволяет сделать более доступным посещение. Студент может подключиться к обучению из комфортной среды, где будет чувствовать себя в безопасности при контакте с другими студентами. Он может без страха осуждения или страха привлечения избыточного внимания работать на занятии. Так как факультатив реализуется в инклюзивном формате, то остальные студенты могут выступать внешней социальной ресурсной базой. С их помощью студент с РАС может увидеть возможность выстраивания взаимоотношений преподаватель-студент, студент-студент, а также завести новые знакомства и начать выстраивать новые связи, что критически важно на этапе социализации и перехода на новую ступень образования. Студенты без особых образовательных потребностей получают те же бонусы и опыт, но тут мы снимаем их переживания относительно взаимодействия со студентами с РАС, которые в основном

идут не из-за негативного настроения к таким людям, а из-за малой осведомлённости о них и страхов сделать им что-то во вред. Факультативы ведёт психолог центра, он моделирует все вышеперечисленные аспекты и даёт актуальные знания для их профессий. Также мы советуем студентам с аутизмом не реже одного раза в неделю ходить на консультации к психологу нашего центра, чтобы делиться своими тревогами, проблемами и лучше понимать окружающих его людей. Мы понимаем, что не можем проводить большую работу коррекционной направленности. Но мы способны в частном порядке помогать справляться со страхами и научить базовым навыкам борьбы со стрессом. Безусловно, родители такого студента играют большую роль в его жизни, даже когда студент является выпускником старших курсов. Важно отметить, что, в целом, родители таких студентов часто считают невозможным получение высшего образования и выработки навыков к самообслуживанию. Конечно, у нас родители больше настроены на успех студента с РАС. Но, нюансы гиперопеки и генерализация проблем существуют, и мы пытаемся их решить с помощью проекта мероприятий для родителей.

В реализации проекта участвуют сотрудники центра и приглашённые специалисты вуза, которые рассказывают о возможностях современного обучения, отвечают на вопросы родителей и тем самым снижают уровень тревожности.

Первая проблема, с которой мы сталкиваемся, – это невозможность самостоятельного перемещения по городу студентов с РАС. Если корпуса вуза располагаются в нескольких зданиях и разбросаны в разных концах города, как наш университет, для бывшего школьника, который обучался на дому, перемещение между корпусами становится на первых этапах препятствием, на преодоление которого уходит от одного до двух лет. И здесь не обойтись без помощи сопровождающих лиц. В нашем случае

это обычно родственники студента или представители фонда: «Антон тут рядом». Внутри вуза найти аудиторию тоже бывает непросто студентам с аутизмом – в этом случае на помощь приходят сотрудники нашего центра или мы оформляем пропуск для родственников самого студента или представителя фонда. Отмечу, что, в самом начале обучения в ВУЗе при мы пришли к пониманию, что присутствие одного из родителей в качестве сопровождающего лица, ожидающего студента у дверей аудитории, плохо сказывается на адаптации студента с аутизмом в своей группе. Как впоследствии рассказывали сами родители, одноклассники чаще всего с настороженностью относятся к такому студенту и не проявляют инициативы в общении с ним.

Вторая проблема – это неумение студентов с РАС решать возникающие, казалось бы, обычные для любого студента бытовые вопросы: покупка еды в столовой, заварка пакетика чая, чистка испачкавшейся одежды и т. п. Эти вопросы помогают решить сопровождающие студента лица или представители нашего центра. Мы просим родителей по возможности все-таки учить своих детей небольшой самостоятельности в бытовом плане. Работа с родителями в этом направлении тоже дает положительные результаты, минуя на первых порах сопротивление с их стороны. В рамках работы проекта для родителей психолог объясняет, как лучше выстроить коммуникацию с ребёнком, что и как можно доверить ребёнку, справиться со своими страхами, найти цели для себя и т. д. Всё это либо способствует процессу сепарации, либо плавно подводит к нему.

Третья проблема – естественная для людей с РАС, это коммуникация. Боязнь общения с преподавателями и одноклассниками, боязнь публичных выступлений. Они привыкли находиться в своём отдельном мире. В процессе психологических консультаций и групповых мероприятий, мы стараемся безболезненно расширить их возможность к

контактированию.

Четвёртая проблема – отслеживание графика выполнения лабораторных, практических и контрольных работ, сдача зачетов. В решении этих проблем студенту помогают сотрудники центра и психолог. Сотрудник (тьютор) составляет со студентом график и оговаривает обязательно время на отдых и хобби. Психолог, со своей стороны, помогает принять и понять необходимость этого графика, увидеть смысл в нем для студента с РАС, правильно распределять силы на отдых. И, наконец, иметь алгоритм, что делать и как справиться со стрессом в случае непредвиденных изменений, например, отмены или переноса занятия.

Подводя итог, с каждым годом растёт количество детей с различными формами аутизма, которые должны адаптироваться к нашему обществу. Мы планируем развивать наш опыт для более успешной социализации студентов такого типа и овладения ими необходимых знаний и навыков для освоения профессии.

Список литературы

1. Айсина Р. М., Нестерова А. А., Брыкова А. С. Готовность детей с РАС к образовательной инклюзии как одно из условий преодоления их социальной стигматизации // МНИЖ. – 2018. – №11–2 (77).

2. Смагина Т. В., Ляхова О. Л., Анашкина А. А. проблемы восприятия студентов-аутистов в системе высшего образования России // Ученые записки ОГУ. – Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – №4 (89).

3. Епинатьева О. С. Неизвестный аутизм // БМИК. – 2019. – №12.

© Гнездилова С. А., Дружинин Р. Е., Вержбинская Н. М., 2024

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Даливеля Ольга Вячеславовна – заведующий кафедрой педагогики и психологии инклюзивного образования БГПУ, г. Минск

Киселева Алеся Валерьевна – доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования БГПУ, г. Минск

Горячко Дарья Александровна – воспитатель ГУО «Средняя школа № 91 имени Хосе Марти», г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье охарактеризовано исследование, выявляющее знания о креатив-технологиях у воспитателей специальной школы для детей с нарушением слуха, специфики педагогического опыта данных педагогических работников, использования таких технологий в воспитании учащихся со слуховой депривацией.

Ключевые слова: воспитание, креатив-технологии, учащиеся с нарушением слуха.

Процесс воспитания учащихся с нарушением слуха осуществляется в осложненных условиях в связи с тем, что необходимо не только решать общепринятые в системе образования воспитательные задачи, опираясь при этом на ограниченные возможности детей, но и обеспечивать удовлетворение их особых потребностей, формировать отсутствующие (по причине первичного или последующих отклонений в развитии) социальные, коммуникативные, поведенческие умения, личностные качества [1; 2]. Подчеркнем, что при нарушении слуха дети сталкиваются с трудностями в общении и восприятии окружающего мира, что может негативно сказаться на творческом развитии неслышащих, слабослышащих.

На наш взгляд, креатив-технологии могут стать эффективным средством развития творческих способностей детей с нарушением слуха, оптимизации воспитательного процесса в целом. Это технологии, которые увеличивают вероятность успешного решения нестандартных, креативных задач, содействуют развитию творческих способностей обучающихся [3, с. 24]. К креатив-технологиям относятся технологии решения изобретательских задач (ТРИЗ), коллективных творческих дел, проблемного обучения, проектной деятельности, технология «Шесть шляп» и др. [3].

Нами было осуществлено экспериментальное исследование, направленное на выявление знаний о креатив-технологиях у воспитателей, специфики их педагогического опыта, использования таких технологий в воспитании учащихся с нарушением слуха. Подготовленный нами опросник включал 20 вопросов. В исследовании приняли участие воспитатели ГУО «Специальная школа № 13 г. Минска».

Все опрошенные воспитатели назвали учитываемые ими различные принципы воспитания учащихся с нарушением слуха. 43 % респондентов выделили принцип гуманистической ориентации воспитания, 29 % – принцип связи воспитания с жизнью, по 14 % – принципы культуросообразности и оптимизма, мажорного стиля и тона в воспитании (опора на положительное в личности воспитанника), принципы научности и учета возрастных, половых и индивидуальных особенностей в организации воспитательного процесса. Можно сделать вывод, что чаще всего в воспитательной работе с учащимися с нарушением слуха используется принцип гуманистической ориентации воспитания, что соответствует аксиологическому подходу в сурдопедагогике, гуманистической технологии воспитания. Данный принцип проявляется в уважении к личности каждого, стимулировании

креативности, развитии эмпатии, сострадания, толерантности. Все респонденты используют традиционные и нетрадиционные формы воспитания. 57 % опрошенных проводят беседы, сюжетно-ролевые игры, применяют презентации в процессе воспитательной работы с учащимися с нарушением слуха. 43 % – проводят дискуссии, коллективные творческие дела (КТД), праздничные мероприятия, сократические беседы, видеозанятия и разговоры при свечах. 29 % – диспуты, конкурсы, открытый микрофон, устный журнал, День гения, интеллектуальные аукционы. 14 % – концерты, рейды, экскурсии, трудовые десанты, ярмарки, тематические вечера, КВН. 86 % воспитателей утверждают: уровень развития креативности учащихся с нарушением слуха и их слышащих сверстников не отличается (аргументируя это тем, что дети с нарушением слуха любознательны и умело пользуются интернетом). 14 % воспитателей воздержались от ответа на данный вопрос.

86 % респондентов определили креатив-технологии, как технологии, которые помогают развивать творческие способности и возможности ребенка, его творческое мышление и воображение, решать нестандартные задачи. 14 % респондентов воздержались от ответа. 71 % – использует следующие креативные макро– и микро-технологии: проблемное обучение, мозговой штурм; «Рисуем вместе», «Кто в домике живет?», «Восстановим события», «Сказки наоборот», «Уроки дружбы», «Хотим все знать!»; переосмысление существующих идей, создание новых по замыслу сюжетов и ценностей. К сожалению, менее половины опрошенных применяет технологию коллективных творческих дел, никто из воспитателей не использует технологию проектного обучения, ТРИЗ. По мнению большинства опрошиваемых, креатив-технологии, знание жестового языка, индивидуальных особенностей детей оптимизируют воспитательную работу с учащимися с нарушением

слуха. Один из респондентов подчеркивает, что работа с родителями и педагогами для создания поддерживающей и инклюзивной среды, где учащиеся будут чувствовать себя комфортно, позволяет оптимизировать воспитание незлышащих и слабослышащих детей.

На основании полученных результатов опроса сделаны следующие выводы: большинство респондентов дали точное определение понятию «креатив-технологии», подтвердили, что эти технологии способствуют оптимизации воспитательной работы, а также указали те креатив-технологии, которые используют в процессе воспитания учащихся со слуховой депривацией, однако такие значимые в воспитательной работе креатив-технологии, как технология проектной деятельности, ТРИЗ, не применяются воспитателями в специальной школе.

По нашему мнению, креатив-технологии содействуют эффективности воспитания учащихся с нарушением слуха. Для достижения наибольшей эффективности необходимо проводить предварительную работу с учащимися, помнить, что каждый ребенок уникален, поэтому следует адаптировать креатив-технологии под его индивидуальные потребности и способности. Это поможет достичь лучших результатов в воспитании и обучении незлышащих и слабослышащих детей.

Список литературы

1. Грицук, Н. А. Формирование личности в условиях слуховой депривации: общее, специальное, специфическое : пособие / Н. А. Грицук. – Минск : Беларус. гос. пед. ун-т, 2004. – 76 с.
2. Пенин, Г. Н. Воспитание учащихся с нарушением слуха в специальных коррекционных образовательных учреждениях / Г. Н. Пенин [и др.]. – М.: Каро, 2006. – 499 с.

3. Киселева, А. В. Креатив-технологии в расширяющемся инклюзивном пространстве / А. В. Киселева, А. А. Кульбицкая // Вестн. МГИРО. – 2019. – № 4. – С. 22–26.

© Даливеля О. В., Киселева А. В., Горячко Д. А., 2024

ФОЛЬКЛОР В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ

Ермакова Людмила Николаевна – воспитатель, «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары
Михайленко Зоя Михайловна – инструктор по физической культуре, «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье описано влияние использования фольклорных форм на развитие детей с нарушениями речи. Автор обращает внимание, на то, что сегодня в цифровом мире от детей ускользают точность, выразительность и красота родного языка. Поэтому необходимо использовать большие возможности жанров устного народного творчества для обучения родному языку и развития речи, воспитанию ее культуры у детей с речезыковыми расстройствами.

Ключевые слова: фольклор, фольклорные жанры, инновационная форма работы, дети с нарушениями речи.

В настоящее время широко представлено массовое искусство, которое зачастую пренебрегает спецификой детской субкультуры. Результаты исследований [1], [2], [4], [5] констатируют, что сегодня

Россия переживает один из непростых исторических периодов, где самая большая опасность – разрушение личности человека. Современные же дети уже в младенческом возрасте сталкиваются с научно-техническим прогрессом и часто основной игрушкой у современного ребенка является планшет или смартфон.

По словам Л. В. Мещеряковой, от детей ускользают точность, выразительность и красота родного языка. Но ведь только знание прошлого позволяет полноценно овладеть настоящим [3]. Венгерский поэт Ш. Петефи писал: «Что бы там ни говорили, а истинная поэзия – поэзия народная. Согласимся на том, что ее надо сделать господствующей».

Интересный анализ понимания целесообразности использования фольклора для обучения и воспитания детей с психоречевыми нарушениями сделали Л. В. Кузнецова и О. Д. Стельмах на примере расстройств аутистического спектра. Они возвращаются к истокам человеческой культуры и предполагают, что самым древним в ней было появление наипростейшего ритма, который, вероятно, отвечал ритмам онтогенетического развития. Затем произошло постепенное усложнение ритма, возникли полиритмические песни, однако архаические ритмы, по предположению авторов, являлись для людей способами познания мира и передачи социально ценного опыта новым поколениям [1].

Исследователи [1], [3], [4], [5] рассматривают фольклор как часть общей культуры, в частности, культуры психофизического развития, поскольку он ритмически, музыкально воздействует на организм ребенка с психоречевыми нарушениями и содействуют его развитию. По их мнению, именно у таких детей на каком-то этапе онтогенеза происходит отклонение от нормального онтогенетического ритма. Последовательность развития нарушается, поскольку изначально сохраненные функции патологически изменяются.

Учитывая, что речь при некоторых речевых нарушениях зачастую приобретает эхолаличный характер, фольклорные жанры, в которых присутствует ритм, образ, сюжет, мелодика языка, телесное переживание, резонируют с актуальными потребностями этих детей в повторяемости, а значит, в предсказуемости и безопасности ситуации [2]. По мнению Л. В. Кузнецовой, О. Д. Стельмаха такая работа помогает им удерживаться в рамках определенных правил и получать необходимый позитивный опыт коммуникативно-речевого взаимодействия.

Педагогами и психологами неоднократно выделялись большие возможности жанров устного народного творчества для обучения родному языку и развития речи, воспитанию ее культуры ([1], [2], [3], [4], [5] и др.).

Т. А. Пескишева констатирует, что уже на раннем этапе формирования символической функции ребенок усваивает знаки, эталоны, выработанные исторически, – это мысли, речевые традиции, к которым пришел народ в процессе языковой практики. Фольклорная культура во всех ее проявлениях близка содержанию детской деятельности, а малые фольклорные формы как знаки ситуаций являются устойчивыми ориентирами для присвоения языкового общественного опыта. Она считает тексты малых фольклорных форм, в конструкциях которых заложен риторический потенциал параллельных и кольцевых построений, основанных на тождестве, сравнении или противопоставлении двух частей, наиболее продуктивным материалом для практической работы по развитию когнитивно-речевой деятельности, языковых средств у дошкольников с недоразвитием речи. Параллельные синтаксические конструкции являются формой выражения бинарных оппозиций, которые считаются универсальным средством познания мира, так как они присутствуют в описании любой картины мира жизнь-смерть, счастье-несчастье и т. д.

Для детей с различными расстройствами речи использование народных сказок может стать эффективным средством речевого развития. Этнопедагогический потенциал сказок помогает детям учиться интонировать голоса героев, развивая тем самым просодию [1]. Звукоподражательные слова, голоса животных, образные выражения и сказочные повторы способствуют развитию артикуляционного аппарата и голоса. Дети также активно используют в речи повелительное наклонение глаголов, смысловые оттенки слов. Важно, чтобы они осознавали содержание слов, понимали и уточняли значения смысловых оттенков. Логопеды стимулируют детей к анализу народных сказок, высказыванию мнения о сюжете, персонажах, нравственных уроках, которые они несут.

Живой и образный язык сказок, особенно народных, наполнен яркими, остроумными эпитетами и глубоким смыслом. Только в народных сказках можно встретить такое идеальное сочетание сложных звуков, которые благодаря образной интерпретации легко запоминают и воспроизводят даже самые маленькие слушатели. Поэтому использование народных сказок на логопедических занятиях для развития речи, в том числе для создания длинных предложений, предлагает Н. Я. Вельмискина.

Л. В. Белоусова высоко ценит возможности театрализации народных сказок в коррекции речи у детей с различными нарушениями, такими как дизартрия, заикание, сложная дислалия с дизартрическим компонентом, и проблемы с голосом. Она объясняет это тем, что через воплощение ролей в сказке дети развивают свою интонационную выразительность и коммуникативные навыки, а также раскрепощаются как в речи, так и в движениях. Пение песен в сказках помогает детям закрепить звуки и развить музыкальный слух.

Как специфическую разновидность сказок Ю. Г. Илларионова

рассматривает загадку, обуславливая это тем, что многие загадки основаны на сказочных сюжетах.

Своеобразие психофизических особенностей детей с общим недоразвитием речи заключается в недостаточных средствах речезыковой выразительности, в несоответствии выполняемых действий цели, в отсутствии в большинстве случаев речевого самоконтроля, в недоразвитии регулирующей функции речи, в неспособности применять имеющийся, пусть и ограниченный, языковой опыт в аналогичных речевых ситуациях.

Н. Гавриш обнаружила, что детям с нарушениями речи гораздо труднее отгадывать метафорические загадки, чем описательные. Интересно, что эти дети чаще понимали метафоры в сказках, рассказах и анекдотах, чем в загадках. Это объясняется тем, что загадки – это аллегории, в то время как сказки и истории описывают реальные или воображаемые ситуации. Поэтому детей с нарушениями речи необходимо учить понимать, объяснять, сравнивать и прогнозировать метафорическое содержание загадок.

При отгадывании загадок необходимо ставить конкретную цель – не только отгадать загадку, но и доказать, что отгадка верна. В результате словарный запас детей с нарушениями речи обогащается вводными модальными словами («первый», «следующий», «третий»), квантификаторами («что», «другой», «какой») и подчинительными союзами, что помогает освоить процесс умозаключения. К сожалению, в рамках данной статьи не представляется возможным отразить все аспекты использования фольклора в работе с детьми, имеющими нарушения речи, но мы сделаем это в следующих публикациях.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Коррекция психических состояний и речи дошкольников с речевой патологией средствами этнических сказок / С. В. Велиева, Т. Н. Семенова // Теория и практика социальной работы: история и современность. сборник научных трудов электронное издание. Под общей редакцией: Ю. А. Калинина, С. Г. Чудова. – Барнаул, 2015. – С. 73–78.

2. Велиева, С. В. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды как условия благоприятного развития детей / С. В. Велиева // За качественное образование. Материалы IV Всероссийского форума (с международным участием). – Саратов, 2019. – С. 108–111.

3. Велиева, С. В. Этносторителлинг как технология редукции негативных психических состояний у слабовидящих детей / С. В. Велиева, А. Р. Велиев // Современные подходы психиатрии, психотерапии и клинической психологии к диагностике и коррекции патологии человека. – Курск, 2023. – С. 72–75.

4. Ермакова, М. М. Использование фольклора в коррекции речевых нарушений / М. М. Ермакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AFTt9>

5. Лисевская О. С. Использование русского народного фольклора как формы коррекционного воздействия для развития речи детей с ограниченными возможностями здоровья // European research. – 2015. – №1 (2).

© Ермакова Л. Н., Михайленко З. М., 2024

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДОО

Иванова Анисия Алексеевна – инструктор по физической культуре,
МБДОУ «Детский сад № 179» г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлен вопрос об инновационных технологиях организации физкультурно-оздоровительной работы в детском саду. Рассмотрены такие нетрадиционные техники, как танцевально-ритмическая гимнастика, игрогимнастика, игровой самомассаж, пальчиковая гимнастика, музыкально-подвижные игры, креативная гимнастика.

Ключевые слова: инновационная деятельность, физкультурно-оздоровительная работа, дошкольная образовательная организация.

Первой проблемой, с которой сталкиваются воспитатели дошкольных учреждений, является низкое физическое развитие детей при поступлении в детский сад. Многие из них испытывают недостаток двигательных навыков, что сказывается на их координации движений, выносливости, гибкости и силе. Есть также дети с избыточным весом и проблемами осанки, что делает их движения неуклюжими, неустойчивыми и неуверенными.

Следовательно, многим детям требуются специальные методики физического развития, учитывающие все аспекты их физического, интеллектуального и психологического состояния. Эти методики должны не только помочь в коррекции физического развития, но и способствовать улучшению речи, эмоционального и психического состояния детей.

Здоровьесберегающие методики в дошкольном образовании направлены на сохранение и укрепление здоровья детей [3]. Одним из путей решения этой проблемы является активное использование физкультурно-оздоровительных методик и инновационных технологий, приспособленных к возрастным особенностям детей.

Эти методики способствуют увеличению интереса к занятиям физической культурой и спортом. В них внедрены увлекательные формы работы, такие как:

1. Танцевально-ритмическая гимнастика, представляющая собой образно-танцевальные композиции с уникальными целями, сюжетным содержанием и завершенностью.

2. Игротанцевальная гимнастика, способствующая усвоению различных видов движений и формированию необходимых умений и навыков. В этот раздел входят строевые, общеразвивающие упражнения, акробатика, дыхательные и упражнения для укрепления осанки.

Нетрадиционные виды упражнений:

1. Игровой самомассаж – это основа для закаливания и оздоровления детского организма. Упражнения самомассажа в игровой форме приносят радость и хорошее настроение детям, помогая им развивать стремление к здоровью и навыки оздоровления.

2. Пальчиковая гимнастика способствует развитию ручной моторики и координации движений рук. Превращая упражнения в увлекательную игру, она не только обогащает внутренний мир ребенка, но также улучшает память, мышление и развивает фантазию.

3. Музыкально-подвижные игры содержат упражнения, которые используются на всех занятиях и являются основной деятельностью дошкольников. Эти игры обогащают ребенка, развивают его воображение через имитацию, подражание, ролевые ситуации и соревнования.

4. Креативная гимнастика включает нестандартные упражнения, специальные задания и творческие игры, направленные на развитие выдумки и творческой инициативы детей. Она создает благоприятные условия для развития познавательной активности, мышления и свободного самовыражения.

Физкультурные занятия играют чрезвычайно важную роль в развитии дошкольников, формируя их физическое, эмоциональное и интеллектуальное здоровье. Они проводятся в различных форматах, чтобы поддерживать интерес детей и добиваться максимальной эффективности. Многообразные формы занятий: танцевальная гимнастика – использование музыкальных композиций и танцевальных движений развивает музыкальность, координацию и ритмику; круговые тренировки: последовательное выполнение нескольких видов упражнений в форме круга повышает выносливость, ловкость и силу, подвижные игры: традиционные и авторские подвижные игры развивают быстроту реакции, внимание, пространственную ориентацию и коммуникативные навыки; оздоровительный бег: веселый бег в игровой форме улучшает сердечно-сосудистую систему, способствует закаливанию и укрепляет иммунитет.

Создавая позитивную и радостную атмосферу, физкультурные занятия привлекают и мотивируют детей к активным действиям. Это достигается с помощью сказочных персонажей (дети с удовольствием выполняют упражнения под руководством любимых героев книг и мультфильмов), ярких атрибутов (флажки, шары, ленты, обручи и другой инвентарь делают занятия более интересными и красочными), веселых игр и аттракционов (игровые элементы и эстафеты превращают физкультурные занятия в увлекательное приключение), подходящей музыки (музыкальный фон создает эмоциональный подъем и способствует физической активности).

Таким образом, физкультурные занятия в дошкольном возрасте имеют огромное значение для всестороннего развития детей. Разнообразие форм и положительная атмосфера делают их увлекательными и полезными, закладывая основу для будущего физического и ментального благополучия.

Список литературы

1. Кобелева, Т. И. Инновационные технологии физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ / Т. И. Кобелева, Г. И. Фесюк, А. А. Воробьева // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 43–45.

2. Леонова Л. А. Инновационный подход к физкультурно-оздоровительной работе в дошкольных образовательных учреждениях / Л. А. Леонова // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2013. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/in%vatsionnyu-podhod-k-fizkultur%v-ozdorovitel%vuy-rabote-v-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah>

3. Семенова, Т. Н. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе инклюзивного детского сада / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева, Л. Л. Ильина. – Чебоксары, 2021.

© Иванова А. А., 2024

ТЕХНОЛОГИЯ СОВМЕСТНОГО ТВОРЧЕСТВА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ПОЛИЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Игнатъева Алита Владимировна – преподаватель английского языка,
ООО «Центр Международного Общения «Язык Плюс»,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности обучения навыкам диалогической речи и применения технологии совместного творчества на уроках английского языка. Выявлены основные положения и виды совместного творчества. Также разработана технология формирования навыков диалогической речи с использованием современных методов, которые позволяют эффективно формировать данные навыки.

Ключевые слова: диалогическая речь, совместное творчество, коммуникативная цель, английский язык.

Актуальность данной проблемы состоит в том, что новейшие методы обучения отличаются высоким коммуникативным потенциалом и вовлечением учащихся в учебный процесс. Основной задачей в преподавании иностранных языков и в общеобразовательных школах, и в центрах дополнительного образования является коммуникативная цель, которая и определяет весь учебный процесс. Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь. При этом преподавателю важно не только обращать внимание на знание языка и умению выстраивать диалог, но и обучать детей таким навыкам, как кооперация, совместная деятельность, бесконфликтное решение

совместных задач.

В основе любой инновационной деятельности лежит творческое начало. К одним из методов развития диалогической речи относят технологию совместное творчество. Совместное творчество – это процесс взаимодействия группы людей, при котором они учатся работать, решать задачи и создавать что-то новое и оригинальное вместе. К формам совместного творчества можно отнести рисование, музыкальное исполнение, драматическое выступление или любая другая форма творчества. Одно из главных преимуществ совместного творчества заключается в развитии навыков и умений диалогической речи.

Во время совместной работы над проектом люди вынуждены находить общий язык, обмениваться идеями и конструктивно обсуждать различные варианты реализации. Это требует использования навыков диалогической речи, таких как умение слушать и слышать других людей, задавать вопросы, конструктивно высказываться и аргументировать свою точку зрения.

Для создания продуктивной и успешной среды для совместного творчества всем участникам группы необходимо придерживаться определённых положений:

1. Обмен идеями и мнениями. Участники коллектива делятся своими идеями, знаниями и опытом, чтобы в результате прийти к достойному и эффективному результату. Совместное творчество способствует развитию креативности и экспериментированию, поэтому важно быть открытым к новым идеям и возможностям.

2. Разделение ответственности. Каждый участник коллектива берет на себя определенные задачи и обязанности, чтобы обеспечить эффективное выполнение проекта.

3. Взаимовыручка и поддержка. Ни одну деятельность невозможно назвать продуктивной, если между членами группы царит негативная атмосфера. Участникам необходимо помогать друг другу, обсуждать проблемы и находить решения вместе, чтобы добиться общей цели.

4. Уважение к мнению других. Важно уважать и учитывать мнение каждого участника коллектива, даже если оно отличается от собственного. При этом участники коллектива должны быть готовы принимать и давать конструктивную критику, чтобы улучшить качество проекта.

Современные методы обучения предполагают использование технологии совместного творчества в дополнительном образовании, особенно на уроках английского языка. Существует большое количество видов творчества, которые можно применять к разным группам и возрастам. На уроках английского языка уместно использовать проекты путём разделения студентов на небольшие группы. Каждая группа готовит проект на определённую тему, которая больше всего интересна и близка участникам, на иностранном языке. Учащиеся могут подготовить такие оригинальные проекты, как презентация, плакат, видеоролик и так далее.

Кроме того, широко распространены ролевые игры, как вид творчества. Преподаватель приводит определённую ситуацию, и студенты играют роли персонажей в данной ситуации. на иностранном языке. Например, это могут быть роли официанта и клиента в ресторане.

Также, можно попросить студентов разыграть интервью друг на друге. Для увеличения интереса студентов преподаватель может создать похожие локации, выдать подходящую атрибутику как на настоящем интервью, чтобы студенты почувствовали себя в роли интервьюера и респондента.

К тому же, на уроках английского языка возможно создание историй студентами на основе фотографий, отрезка текста или вопроса. Такое задание можно выполнять и в устном, и в письменном виде, при этом оно развивает креативность студента и умение думать. Вместо истории также можно написать совместное письмо на заданную тему, обсуждая и корректируя вместе.

Таким образом, существуют разные виды совместной деятельности обучающихся. Технология совместного творчества способствует развитию коммуникативных навыков, творческого мышления, языковых навыков, умению работать в группе, а также повышению мотивации и интереса к изучению языка. Совместное творчество на уроках английского языка является эффективным методом обучения, который способствует развитию различных навыков и знаний учеников.

Список литературы

1. Агаева, О. В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка / О. В. Агаева // Актуальные задачи педагогики : материалы I Междунар. науч. конф. – Чита : Молодой ученый, 2011. – С. 92–94. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1289/> (дата обращения: 29. 04. 2024).

2. Будниченко, Е. П. Обучение диалогической речи на уроках английского языка / Е. П. Будниченко. – Москва: Иностранные языки в школе, 1991. – № 3. – С. 58–60.

3. Вайсбурд, М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке: Учебное пособие. / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск: Титул, 2001. – 128с.

4. Петрова, Н. Б. Коммуникативно-творческая деятельность на уроках иностранного языка и механизмы их организации / Н. Б. Петрова // Вестник евразийской науки. – Науковедение, 2012. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativno-tvorcheskaya-deyatelnost-na-urokah-i-inostranogo-yazyka-i-mehanizmy-ih-organizatsii/viewer> (дата обращения: 29. 04. 2024).

5. Пронина, Н. С. Особенности обучения диалогической речи на занятиях по английскому языку в средней школе / Н. С. Пронина, Н. Е. Огнева // Проблемы современного педагогического образования. – Симферополь: Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, 2018. – С. 223 – 225. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-dialogicheskoy-rechi-na-zanyatiyah-po-angliyskomu-yazyku-v-sredney-shkole/viewer> (дата обращения: 29. 04. 2024).

© Игнатъева А. В., 2024

САМЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Ильина Екатерина Александровна – логопед,
логопедический центр «Детская Академия Речи», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье затрагивается проблема современной логопедической помощи и применение самых современных образовательных методов приемов, которые будут актуальны и эффективны в данное время, справляясь с любыми речевыми нарушениями.

Ключевые слова: логопедическая работа, современность, метод.

Логопедия, как и любая другая педагогическая наука является очень важной и актуальной дисциплиной в современном обществе. Она является специальной педагогической наукой о нарушениях речи, способах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания. Сейчас, ее необходимость возрастает в разы сильнее, потому что детей с нарушениями в развитии становится все больше [1].

Только современные педагогические методы могут быть эффективны в применении в настоящих реалиях. Сейчас классических методов преподавания просто недостаточно. Чтобы быть современным и хорошим специалистом нужно знать и постоянно осваивать новые форматы, приемы и инструменты педагогической помощи [5].

В данной статье представлены некоторые методы, которые точно пригодятся в работе и проявят свою эффективность уже с первого применения:

1. Применение информационных технологий.

Это использование компьютеров, техники, телефонов, гаджетов на коррекционных занятиях, как вариант замещения реальных пособий, бумажного материала, книг.

С помощью ИКТ можно активно решить ряд важных задач:

- 1 – Повышать мотивацию к обучению у детей,
- 2 – Активизировать обучающую деятельность,
- 3 – Придерживаться индивидуального подхода,
- 4 – Развивать учебную деятельность, самоконтроль, активность, психические процессы,
- 5 – Обеспечение оптимальности и комфорта,

6 – Развитие всех сторон речевой области [3].

2. Онлайн-обучение.

В век технологий и прогресса логопедию не могли не коснуться инновации, а именно цифровизация и дистанционный формат. Переход в дистанционный формат можно назвать планомерным этапом развития образования в соответствии с международными требованиями сегодняшнего общества [4].

Проведение уроков, занятий через различные приложения связи, логопедические занятия через экран компьютера, телефона. Онлайн-консультации, диагностики, сопровождение и так далее.

3. Нестандартные методы (игры с бытовыми предметами).

В эпоху новейших компьютерных технологий, многообразия игр и игрушек детей достаточно непросто чем-то заинтересовать. Монотонные занятия по повторению слогов, слов, предложений достаточно быстро им наскучивают. И для того, чтобы поддержать эффективность и результативность логопедической работы, приходится находить и изобретать какие – то новые способы увлечь ребенка и повысить интерес и мотивацию к занятиям.

Выход можно найти в использовании на занятиях живых предметов реального мира, а не только специализированные пособия (посуда, мебель, инструменты, бытовые предметы, природные материалы, живые продукты и так далее: крупы, пена, веревки; салфетки, пластиковая посуда, вода и другое).

4. Игровые приемы

Осуществление коррекционной помощи обязательно в формате игры, квест-игр, путешествий, погружения в историю с интересом и пользой для детей. Игра повышает интеллект, способствует чувственному восприятию мира и эмоциональному благополучию ребенка.

Применение в коррекционной работе наглядно-игровых средств создает максимально благоприятные условия для развития детей дошкольного возраста, что подтверждают работы известного учебного Л. С. Выготского, суть игры по которому заключается в развитии и упражнении всех способностей и задатков ребенка [2].

5. Нейрометоды.

В настоящее время уже полностью доказано эффективное влияние нейроигр и нейроподхода на коррекцию различных нарушений.

Понимание нейропсихологических законов работы головного мозга, знание методов нейропсихологической диагностики и восстановительной работы на практике дает логопеду множество преимуществ и возможностей для более эффективной помощи.

- Проведение углубленной диагностики состояния речи как высшей психической функции.
- Освоение технологий восстановительного обучения при различных нарушениях высших психических функций, в том числе речи.
- Понимание структуры нарушения.
- Более точная коррекционная помощь.

6. Коррекционно-образовательные тренажеры.

Развитие цифровых технологий существенно расширяет возможности логопедов и помогает их пациентам быстрее справиться с речевой дисфункцией.

Самые разнообразные новые технологические изобретения в логопедической практике: массажеры, тренажеры, интерактивное логозеркало, интерактивные логостолы и так далее только помогают специалистам выполнять свою работу еще лучше и

эффективнее.

Подытоживая все выше сказанное, можно сказать, что сейчас педагогика не стоит на месте и претерпевает новообразования, которые только улучшают ее воздействие и повышают эффективность.

Выше представленные методы увеличивают познавательную мотивацию обучающихся, формируют у них потребность саморазвития и самообразования, что ведет к повышению качества усвоенных знаний, как в практическом, так и в теоретическом аспекте. А самое главное увеличивается возможность и эффективность получения качественной логопедической помощи и полное устранение нарушений.

Список литературы

1. Алмазова, А. А. Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Алмазова, О. С. Орлова. – Москва : Спутник +, 2014. – С. 4–15.

2. Выготский, Л. С. Избранные педагогические исследования: мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва: АПН, 1956. – 519 с.

3. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. – Москва: Академия, 2013. – 192 с.

4. Кислякова, М. А. Обзор компьютерных программ для логопеда / М. А. Кислякова, Н. А. Быцай, Е. Л. Боштовенко // Ученые заметки ТОГУ. – 2016. – № 4. – С. 499–503.

5. Наумова, Н. Н. Современные педагогические технологии / Н. Н. Наумова. – Владимир: Арт, 2008. – 229 с.

© Ильина Е. А., 2024

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ПО ОПТИМИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Келина Наталия Николаевна – старший воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 89 «Ладушки» г. Чебоксары

Гроздева Елена Викторовна – воспитатель МБДОУ «Детский сад № 89
«Ладушки» г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности условий к разработке программ по адаптации детей с ОВЗ в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: Адаптация, оптимизация, психолого-педагогическая поддержка, дезадаптация.

Детский сад для ребенка, несомненно, является новым, еще неизвестным пространством, с новым окружением и новыми отношениями. Особое внимание отводится семье, как одному из решающих факторов в формировании ребёнка, т. к. первое знакомство ребенка с окружающим миром осуществляется через родителей, поэтому их влияние в период адаптации велико и ответственно.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме адаптации детей к детскому учреждению, позволяет обозначить два основных условия, влияющих на скорость и качество привыкания детей к новым для них жизненным обстоятельствам. Первое условие – семья ребенка и те действия родителей, которые направлены на облегчение его адаптации к детскому саду. Второе условие – детский сад и та специальная работа педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения, которая обеспечивает благополучную

адаптацию детей, впервые поступающих в группу детей. Вместе с тем практика показывает, что решение задачи создания условий для успешной адаптации детей ОВЗ к ДООУ затрудняется значительной рассогласованностью между высоким уровнем теоретико-методологической разработки данной проблемы и недостаточной разработанностью методических аспектов организации психолого-педагогической помощи детям и их семьям, поступающим в дошкольное общеобразовательное учреждение.

Анализ результатов наблюдения за ходом адаптации детей с ОВЗ на базе нашего ДООУ, опроса воспитателей и родителей, показал, что часть детей тяжело адаптируется к новым условиям ДООУ, воспитатели не всегда готовы оказывать вновь поступившим детям квалифицированную помощь и психолого-педагогическую поддержку, педагоги часто испытывают трудности при построении взаимоотношений с родителями, в свою очередь родители зачастую относятся к периоду адаптации недостаточно серьезно, а возникающие проблемы склонны объяснять плохой работой воспитателей.

Как известно, приспособление организма к новым условиям социального существования, новому режиму сопровождается изменением поведенческих реакций ребенка, расстройством сна, аппетита. Обычно время приспособления условно разделяют на три периода: острый, подострый и компенсационный. Самые серьезные трудности ожидают семью с особенным ребёнком в острый период. Это моменты первого столкновения с неизвестным, новым. Это новая, часто неожиданная эмоциональная реакция, как ребенка, так и его родителей. И наиболее сложная перестройка организма происходит в начальной фазе адаптации, которая может затянуться и перейти в дезадаптацию, что может привести к нарушениям здоровья, поведения и психики ребенка. Чтобы избежать этих осложнений и обеспечить оптимальное

течение адаптации, необходим постепенный переход ребенка из семьи в ДООУ. Одним из эффективных факторов адаптации ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения является посещение профильной группы кратковременного пребывания. Адаптационная группа позволяет ребенку в наиболее щадящем для него режиме привыкнуть к новой среде обитания, новым людям, новым требованиям. Цель работы группы – сформировать готовность ребенка с ОВЗ к вхождению в социум, способствовать быстрому привыканию к детскому саду; предоставить ребенку возможность проявить собственную инициативу в выборе занятий и во взаимоотношениях с другими детьми и взрослыми.

При организации адаптации необходимо учитывать специфику психоэмоционального состояния ребенка с ОВЗ в этот период. Желательным является соблюдение следующих рекомендаций: набор детей в группу необходимо вести с периодичностью в 10 дней, поскольку именно такова продолжительность течения адаптации при ее легкой степени тяжести в период острой фазы; недопустимым является смена воспитателей и младших воспитателей, специалистов так как именно к ним адаптируется ребенок; нежелательным является посещение группы посторонними людьми (в том числе сотрудниками), исключение составляют врач и психолог, логопед. Это связано с наличием у ребенка с ОВЗ тревожного состояния, которое может усилиться под влиянием новым стимулов; воспитатель должен предъявлять ребенку адекватные требования, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности; воспитатель обязан придерживаться доброжелательного тона общения, желательно ограничить запреты; организация предметной среды должна обеспечить ребенку свободный доступ к любым имеющимся в группе игрушкам и предметам.

Таким образом, определяющими психолого-педагогическими условиями успешной адаптации детей с ОВЗ к условиям ДООУ являются: организация групп кратковременного пребывания; ознакомление родителей с условиями пребывания в ДООУ; оптимизация взаимодействия детей в группе; совместная работа с родителями по оптимизации адаптации к условиям ДООУ. Предложенная модель является вариативной и может быть предложена в педагогическую практику с целью оптимизации успешной адаптации детей с ОВЗ к условиям дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы

1. Бурмистрова, Е. В., Хохлова, Е. А. Социально-педагогические механизмы успешной адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению / Е. В. Бурмистрова, Е. А. Хохлова // Детский сад от А до Я. – №2. – 2009. – С. 34–47.
2. Ватутина, Н. Д. Ребенок поступает в детский сад / Н. Д. Ватутина. – М.: Просвещение, 1993. – 170 с.
3. Вершинина, Л. В. Особенности адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению // Детский сад от А до Я. – №2. – 2009. – С. 4–16.

© Келина Н. Н., Гроздева Е. В., 2024

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ РАССКАЗЫВАНИЮ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Колосова Анастасия Николаевна – воспитатель государственного учреждения образования «Детский сад № 125 г. Гомеля»,
г. Гомель, Республика Беларусь

Ахраменко Петр Евгеньевич – канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина»,
г. Мозырь, Республика Беларусь

Аннотация. В статье представлены формы работы по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста при обучении рассказыванию. Обозначаются технологии, способствующие формированию речевых знаний и умений детей старшего дошкольного возраста при составлении повествовательных и описательных текстов. Автором анализировалась работа с технологией «Лэпбук».

Ключевые слова: связная речь; технологии развития связной речи; педагогический эксперимент; дидактическая модель обучения.

Л. С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» отмечал взаимосвязь речи и мышления, подчеркивал, что развивая речь, мы развиваем мышление, и в то же время, развивая мышление, мы развиваем речь [2, С. 5–36.]. Связная речь представляет собой сложное многоплановое явление. Для продуктивного функционирования связной речи в процессе коммуникации коммуниканту необходимо владение

вербальными и невербальными лингвистическими навыками и умениями; у него должно быть наличие развитого активного и пассивного словаря, знание изменения грамматических форм; в речи должны употребляться различные синтаксические конструкции. От уровня владения связной речью зависит социализация ребенка, умение общаться с людьми, а в дальнейшем успешность обучения в школе.

В. И. Яшина также обращает особое внимание на связную речь и так говорит о сложности формирования связной речи в дошкольном возрасте: «Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми» [1, с. 245–246].

В настоящее время, как отмечают психологи, изменяются у подрастающего поколения особенности восприятия информации, у детей дошкольного возраста наблюдается (в связи с экстралингвистическими факторами) клиповость мышления, т. е. дети воспринимают мир через систему быстро меняющихся картинок. На наш взгляд, в связи с этим следует изменять и подходы при обучении рассказыванию. Среди приоритетных методов обучения необходимо использовать больше наглядных методов, точнее, интеграцию словесных методов и наглядности.

Для успешного обучения рассказыванию необходимо представлять модель обучения рассказыванию. В связи с этим проблема обучению рассказыванию является актуальной.

Методологической основой исследования явились научные представления о становлении речи в онтогенезе (А. Н. Гвоздев); работы, касающиеся вопросов обучения детей дошкольного возраста рассказыванию (В. В. Гербова, Э. П. Короткова, Г. А. Фомичева, Н. С. Старжинская); идеи и взгляды о необходимости развития творческой личности (Л. С. Выготский, Ф. А. Сохин).

Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 125 г. Гомеля». В исследовании принимали участие 20 детей старшего дошкольного возраста.

Нами была разработана модель обучения, в которую мы ввели следующие компоненты: целевой компонент, содержательно-процессуальный компонент и компонент оценки результата обучения.

Целевой компонент модели обучения рассказыванию включал все необходимые умения обучению связной речи, обозначенные в «Учебной программе дошкольного образования» [6].

Содержательно-процессуальный компонент включал процесс обучения рассказыванию с использованием многообразных приемов.

Компонент оценки результата обучения состоял из диагностики развития связной речи (повествовательный рассказ и описательный рассказ об игрушке).

Для оценки уровня речевого развития разработали критерии сформированности умений рассказывать по следующим параметрам:

1. Понимание и осмысление темы.
2. Определение границы темы.
3. Расположение материала в нужной последовательности, логичность.
4. Наличие структурных частей текста (начало, середина, конец).
5. Наличие речевых (языковых) ошибок (стилистических, грамматических и стилистических).

Диагностику знаний детей старшего дошкольного возраста по развитию речи проводили по двум заданиям-методикам с опорой на диагностики Н. С. Старжинской [5, 7], Ф. Г. Даскаловой [3]. Методика – составление текста описания – «Моя любимая игрушка» и методика – составление контаминированных (описательно-повествовательных) текстов «Расскажи по картине».

При работе по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста при составлении рассказа-описания из личного опыта (о предмете, игрушке) по методике «Моя любимая игрушка» формировали умения рассказывать связно, полно и выразительно, четко выстраивать композицию рассказа при помощи мнемотаблицы. При составлении мнемотаблицы (прием моделирования) учитывали следующий порядок: 1) название объекта описания (Кто это?); 2) цвет (разноцветные кружки); 3) основные части объекта (геометрические фигуры); 4) форма, величина (квадраты различного размера); 5) материал (полоски меха, кожи, картона); 6) действия с объектами (рисунок руки). При этом использовался также и лэпбук [4].

Работа в соответствии с моделью обучения рассказыванию включала весь комплекс деятельности по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста содержательно-процессуального компонента. Мы использовали словесные и наглядные методы и приемы, необходимые для обучения; различные формы организации образовательного процесса (экскурсии, беседы, дидактические игры) как во время занятий, так и во время нерегламентируемой деятельности. В обучении составлению рассказов-описаний и повествований разных видов использовали такие приемы, как план рассказа и моделирование. (мнемотаблица), была использована также технология лэпбук.

Нами были разработаны и использованы дидактические игры и упражнения, направленные на развитие связной речи по разделам (словарь, грамматический строй речи, построение текста. Был подготовлен соответствующий дидактический материал.

На этапе оценки уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста было установлено, что высокий уровень стал выше на 8,4 %.

Можно утверждать, что планомерная, целенаправленная,

систематическая работа по представленной модели обучения рассказыванию с использованием технологии лэпбук, дидактических игр, плана рассказа, моделирования является эффективным средством для обучения детей дошкольного возраста рассказыванию.

Список литературы

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с. – ISBN 5–7695–0521–4.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–36. – Режим доступа. – URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf> (Дата обращения: 03.05.2024).

3. Даскалова, Ф. Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду / Ф. Г. Даскалова // Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста. – М., 1989.

4. Калашникова, Н. И. Практическое применение технологии лэпбук в педагогической деятельности / Сост. Н. И. Калашникова, Л. В. Трухачёва. – Строитель, 2018 г. – 24 с. – Режим доступа. – URL: <http://yark87.ru/wp-content/uploads/2019/10/Лэпбук.pdf> (Дата обращения: 15.12.2023).

5. Старжинская, Н. С. Учим детей рассказывать / Н. С. Старжинская, Д. М. Дубинина, Е. С. Белько. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2003. – 144 с.

6. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО; Аверсэв, 2020. – 480 с.

7. Старжинская, Н. С. Маўленчае і лінгвістычнае развіццё дашкольніка / Н. С. Старжинская. – Мн., 2007. – С. 51–54.

© Колосова А. Н., Ахраменко П. Е., 2024

О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Комиссарова Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук,
профессор, профессор кафедры эстетического воспитания детей
дошкольного возраста МПГУ, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрываются вопросы, связанные с необходимостью изучения проблемы развития эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста в процессе художественно-эстетической деятельности.

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость, художественно-эстетическая деятельность.

Современное образование, нацеленное на развитие личности, можно рассматривать как сложный многоуровневый процесс, в котором одной из важных задач является процесс эмоционального развития детей. В этом процессе важная роль отводится воздействию на ребенка разных видов искусства. Философские, психологические и педагогические исследования (Л. Г. Белякова, Ю. Б. Борев, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, Р. Г. Казакова, Т. С. Комарова, Лыкова И. А.,

Л. Н. Столович, Юсов Б. П. и др.), свидетельствуют о полифункциональности искусства и его положительном воздействии на развитие художественного творчества, а также на развитие эмоциональности ребенка при активном воздействии разных искусств.

Несмотря на имеющиеся исследования, проблема развития эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста средствами художественно-эстетической деятельности изучена недостаточно. Вместе с тем установлена важная роль художественно-интонационного опыта, накопленного в процессе восприятия разных видов искусства, для формирования основ культуры у ребенка и влияния его на формирование личности [1,2]. Различные виды искусства аккумулируют в себе неисчерпаемые возможности для расширения и обогащения эмоционального опыта ребенка и знаний об искусстве. Восприятие высокохудожественных образцов музыкального и изобразительного искусства способно вызывать у ребенка разнообразные эмоциональные реакции и оценки. Роль детских эмоций, их специфика выступают как особый регулятор поведения и деятельности ребенка [3,4].

Целью исследования было изучение возможности развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста средствами художественно-эстетической деятельности, в связи с чем изучались теоретические основы данной проблемы путем анализа психолого-педагогической литературы; методом анкетирования выявлялось отношение педагогов детского сада и родителей детей, участвующих в эксперименте, к развитию у них эмоциональной отзывчивости средствами искусств в процессе их взаимодействия; выявлялся уровень развития эмоциональной отзывчивости на произведения искусства у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетической деятельности.

Нами были выделены критерии развития эмоциональной

отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в процессе восприятия художественных произведений: наличие адекватной эмоциональной реакции на восприятие художественных произведений; способность к вербальной ассоциативной оценке собственного эмоционального состояния, возникшего на основе восприятия художественных произведений; способность эмоционально воспринимать и различать виды и жанры музыкального и изобразительного искусства, выделяя отдельные выразительные средства; эмоциональный отклик на восприятие произведений искусства, выражающийся в ответных активных действиях: мимических, пластических и пантомимических движениях, ответных вокализациях, ритмизациях, музицировании на музыкальных инструментах, в создании собственных творческих продуктов средствами разных видов художественной деятельности.

Опытно-экспериментальная работа, проведенная на базе одной из дошкольных образовательных организаций г. Москвы, в которой приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста, их родители и воспитатели группы, показала: неготовность воспитателей осуществлять эффективную работу по развитию эмоциональной отзывчивости у детей средствами искусств в процессе их взаимодействия; стремление большинства родителей создать условия в семье для положительного воздействия разных видов искусства на личностное развитие ребенка, а также желание получать консультативную помощь педагогов детского сада в решении данной проблемы; диагностическое обследование детей показало превалирование среднего уровня развития эмоциональной отзывчивости на произведения искусства: они эмоционально реагировали на восприятие художественных произведений, выделяли отдельные выразительные средства, присущие музыке и изобразительному

искусству, но затруднялись в определении и осознании собственного эмоционального состояния и его вербального выражения, а также репрезентации своих чувств посредством творческой интерпретации.

Таким образом, мы сделали вывод о недостаточной «обращенности» воспитателей и родителей к эмоциональной сфере ребёнка, а также о необходимости проведения дальнейшего исследования по изучению данной проблемы и поиска эффективных методов и форм специально организованной художественной деятельности, направленной на обогащение эмоционального опыта ребенка.

Наше дальнейшее исследование будет направлено на формирование эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального и изобразительного искусств в их взаимосвязи. Мы предполагаем, что это будет возможно при создании определенных педагогических условий: накоплении и обогащении у детей опыта восприятия художественных произведений в области музыкального и изобразительного искусства; отборе художественного репертуара, основанного на принципах художественной ценности и доступности возрасту детей; разработке и применении поэтапной методики развития эмоциональной отзывчивости на художественные произведения, представляющие собой образцы высокого музыкального и изобразительного искусства, на основе использования комплекса методов и приемов, активизирующих эмоциональное восприятие ребёнка; создании эмоционально-развивающей среды, способствующей развитию эмоциональной сферы ребенка; разработке содержания художественно-тематических занятий познавательного характера, способствующих развитию у детей эмоциональной отзывчивости на художественные произведения.

Список литературы

1. Груздова, Н. В. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста. – Дисс. ... кандидат педагогических наук. – М.: 2018. – 111с.

2. Катинене, А. И. Формирование основ художественно-эстетической культуры детей. – М.: Юрайт. – 2018. – 239с.

3. Комиссарова, Л. Н. Развитие музыкального восприятия у детей старшего дошкольного возраста в процессе создания музыкально-игровых образов // Юсовские чтения. Духовно-нравственное развитие обучающихся в современной образовательной парадигме. Сборник научных статей по материалам XXIII международной научно-практической конференции «Духовно-нравственное развитие обучающихся в современной образовательной парадигме. Юсовские чтения» (29 ноября 2022 г.). – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2022. – 652 с.

4. Вахнянская, И. Л. Психологические условия формирования эмоционально-эстетического отношения к музыке у дошкольников: Автореф. дисс... канд. псих. наук. – М., 2020. – 112 с.

© Комиссарова Л. Н., 2024

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ

Константинова Татьяна Сергеевна – учитель-дефектолог,
МБДОУ «Детский сад №2» г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования

современных форм взаимодействия учителя-дефектолога с родителями. Отмечается, что передовой педагогический опыт работы демонстрирует, что эффективность коррекционно-педагогического обучения во многом обусловлено включенностью родителей в этот процесс. Ни одна педагогическая система не может быть эффективной, если в ней не задействована семья, ведь родители являются участниками образовательного процесса. К тому же родители зачастую не компетентны в вопросах развития и обучения своих детей.

Ключевые слова: взаимодействие родителей и дефектолога, сотрудничество дефектолога и родителей, современные формы взаимодействия.

Сотрудничество с родителями является одной из сложных сторон деятельности учителя-дефектолога в коррекционном детском саду.

Общераспространенные методы работы с семьями: беседы, родительские собрания консультации, по нашим наблюдениям, недостаточно включить их как полноценных участников коррекционно-образовательного процесса.

Поэтому сегодня востребованным является активное взаимодействие учителя-дефектолога с родителями, повышающее их педагогическую культуру и компетенции.

Передовой педагогический опыт работы демонстрирует, что эффективность коррекционно-педагогического обучения во многом обусловлено включенностью родителей в этот процесс. Ни одна педагогическая система не может быть эффективной, если в ней не задействована семья, ведь родители являются участниками образовательного процесса. К тому же родители зачастую не компетентны в вопросах развития и обучения своих детей.

Для того, чтобы взаимодействие учителя-дефектолога и родителей

было более эффективным, нужно определить задачи коррекционной работы. Для учителя-дефектолога важно приобщить родителей к коррекционной работе, познакомить с приемами обучения, например, в рамках проводимых семинаров и мастер-классов. Необходимо помочь семье увидеть актуальную проблему ребенка с ОВЗ, или напротив, уверить в успешности освоения им необходимых знаний и умений. А также убедить родителей в том, что обязательно нужно закреплять и повторять изученный материал в дома.

Организация работы с семьей ведётся по следующим направлениям:

Информационное: ознакомление с результатами психолого-педагогического обследования; с методами и приемами коррекционно-педагогической работы.

Образовательное: привлечение родителей к участию в коррекционно-педагогической работе; обучение семей приемам коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ.

Для эффективного взаимодействия с родителями нужно соблюдать некоторые нюансы:

1. Создание у родителей положительного образа ребенка. Учитель-дефектолог не должен жаловаться на ребенка, даже если дети испытывают трудности в обучении, задача учителя-дефектолога найти то, с чем он неплохо справляется, и на базе этой положительной мотивации решать определенные проблемы. На консультации родитель ни в коем случае не должен чувствовать, что развитие его ребенка хуже других детей. Нельзя сравнивать одного ребенка с ОВЗ с другим. Но в то же время дефектолог не должен скрывать от родителей необходимую информацию о проблемах, связанных с их ребенком с ОВЗ.

2. Передача родителям знаний о ребенке. Учитель-дефектолог систематически должен сообщать родителям информацию об успехах

обучения и трудностях развития, знакомить с результатами коррекционной работы.

3. Установление доверительных отношений. Родители должны доверять дефектологу свои сложности в обучении ребенка. На этом этапе активная роль принадлежит родителям, дефектолог только поддерживает диалог без своих оценок. Информация, полученная от родителей строго конфиденциальна и её можно применять только для организации эмоционально-положительного взаимодействия.

4. Совместная работа по гармоничному развитию личности ребенка с ОВЗ. Если дефектолог завоевал доверие родителей, то он может давать советы и рекомендации родителям.

Кратко перечислим современные формы взаимодействия учителя-дефектолога: родительские собрания; тематические консультации; круглый стол с родителями; конференция с родителями; организация родительского сообщества в социальной сети «В Контакте», клуб для родителей «Дефектологическая гостиная», Тестирование и анкетирование, Домашняя игротека, Педагогическая библиотечка, Дни открытых дверей, родительские пятиминутки, семинары-практикумы, мастер-классы, праздники, развлечения, КВНы, викторины, совместные проекты, дефектологическая страничка на сайте школы или личный сайт учителя-дефектолога, почтовый ящик «Задай вопрос специалисту», Специальные уголки «Советы учителя-дефектолога», «Шпаргалки для взрослых», информационные стенды, пособия, памятки, буклеты, проспекты.

Преимущество инновационных форм сотрудничества дефектолога, педагогов с родителями неоспоримы.

Во-первых, это позитивный эмоциональный настрой педагогов и родителей на совместную работу по воспитанию и обучению детей с ОВЗ. Родители всегда уверены в том, что педагоги всегда помогут в

решении педагогических проблем и в тоже время не навредят, ведь они учитывают мнение семьи и предложения по взаимодействию с ребенком.

Педагог-дефектолог заручается пониманием со стороны родителей в решении проблем. В самом большом выигрыше находятся дети, ради которых осуществляется данное взаимодействие. Такой подход учитывает индивидуальность ребенка с ОВЗ и его психофизические особенности. Дефектолог постоянно поддерживает контакт с семьей, знает особенности каждого ребенка и учитывает их в коррекционной работе, что, в свою очередь, ведет к повышению эффективности педагогического процесса. Это укрепление внутрисемейных связей, что также, к сожалению, является проблемным вопросом в настоящее время. Это возможность реализации единой программы развития ребенка в детском саду и семье.

Данные формы работы позволяют привлечь родителей к активному участию в коррекционном процессе, предполагают установление между дефектологом и родителями доверительных партнерских отношений, осознание родителями своей роли в обучении и развитии ребенка с ОВЗ. В итоге достигается главная цель данного сотрудничества – обеспечить максимально благоприятные условия для полноценного и всестороннего развития детей с нарушениями развития.

Список литературы

1. Борутто, Е. А. Сотрудничество учителя-дефектолога и родителей в процессе коррекционной работы с детьми ОВЗ (ЗПР) / Е. А. Борутто // Молодой ученый. – 2019. – № 5 (243). – С. 164–166.

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

(39). – С. 50–58.

3. Кордюкова, Л. В. Эффективные формы и методы работы учителя-дефектолога с семьей, имеющего ребенка с особыми образовательными потребностями / Л. В. Кордюкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/680741>

© Константинова Т. С., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАРТ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Лопатина Наталия Николаевна – учитель истории,
Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Школа №18 для обучающихся с ОВЗ» г. Пермь, Россия

Аннотация. Автор раскрывает особенности формирования коммуникативной культуры у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уроках истории. Описывает эффективные приёмы по составлению интеллектуальных карт, основных образов, которые запускают мыслительные процессы обучающихся с использованием цвета, объема, формы.

Ключевые слова: коммуникации, интеллектуальные карты, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Коммуникации постепенно занимают все больше и больше времени в деятельности любого человека. Будущий выпускник, при

выборе профессии, а в дальнейшем, месте работы, сталкивается с новыми межличностными и трудовыми отношениями. Каждый раз ему необходимо будет выстраивать коммуникации. Учащиеся с ОВЗ испытывают большие трудности, сталкиваясь с новыми условиями. Поэтому развитие коммуникативной культуры становится одной из важных задач современного урока и современного образования.

Коммуникативную культуру можно рассматривать и как систему качеств личности, состоящих из творческого мышления (нестандартность, гибкость мышления), культуры речевого действия (грамотность построения фраз, простота и ясность изложения мыслей, образная выразительность и четкая аргументация, тон общения, звучания голоса, темп, интонация и, в идеале, хорошая дикция), культуры жестов и движений, культуру эмоций. В основе коммуникативной культуры заложена речь.

Основные трудности детей с ОВЗ: ограниченность круга общения; недостаточно развита инициатива в общении; с большим трудом установление контакта с незнакомыми. Ученики всегда испытывают смущение, страх, что в непривычной обстановке может привести к прекращению общения. Таким образом, мы должны стремиться к тому, чтобы научить их применять полученные знания на практике.

Наиболее важным, в процессе формирования коммуникативной культуры детей с ограниченными возможностями здоровья, является создание условий для социальной адаптации.

Для формирования коммуникативной культуры учащихся, учитель ставит следующие задачи:

1. Обучать учеников диалогической речи (используя схемы, модели, составление плана).
2. Формировать культуру общения, практически использовать формулы речевого этикета. (Умение выслушать другую точку зрения; не

перебивать собеседника; подготовить аргумент, если считаешь, что твое высказывание более верное).

3. Учить задавать вопросы и отвечать на них кратким и полным ответом.

5. Учить рассуждать, аргументировать, выражать свои чувства.

6. Обучать анализировать и оценивать поведение исторических персонажей, героев.

7. Расширять общий кругозор.

8. Развивать умение работать в команде.

9. Корректировать нежелательные черты характера и поведения.

В построении интеллектуальных карт существует своя специфика. В центре интеллект-карты располагается ключевое слово или основная её идея. Она должна быть центральным, наиболее бросающимся в глаза и запоминающимся элементом карты, активирующим мыслительные процессы, поэтому её нужно представить в образной форме с использованием цвета, формы, объёма.

Предлагаю рассмотреть, как использовать интеллектуальную карту на уроке истории по теме «Невская битва», 7 класс.

Учитель показывает интеллектуальную карту по теме урока (обратить внимание на цвет). Название темы, дата, план работы выделены одним цветом.

Это помогает ученикам не только визуализировать понятия, но и взаимодействовать с одноклассниками, приобретая навыки диалогической речи.

После вступительной беседы обратиться к пункту 1 в задачах: обучать учеников диалогической речи, используя схемы, модели, составление плана. Это выполнять на каждом уроке. Чтобы ответить на пункты плана, мы переходим к работе с текстом (читаем, выделяем смысловые части, проводим работу со словарем, обращаемся к

иллюстрации). Теперь заполняем интеллектуальную карту: какую тему изучаем сегодня? Записываем тему в карту.

Мы выяснили дату, записываем в карту. Подошли ко второму пункту «Ход события», где мы используем карту. Класс работает в парах. Задание: пересказать ход события Невской битвы, по карте, сделать вывод. У всех по 3 различные карточки, 1 карточка: нет условных обозначений; 2 карточка: нет стрелочек, которые показывают удары русских дружинников. На 3 карточке все изображено правильно.

В процессе беседы завязывается диалог: – Можно ли прочитать 1 карту битвы? (Есть название; схематичное изображение..., цвет). – Можно ли узнать, где расположены шведские и русские войска, шатер герцога Биргера?

Работа со 2 картой битвы: – Можно ли понять, кто внезапно напал и на кого? – Каких обозначений не хватает?

Вывод: условные обозначения необходимы для чтения карты.

– Какую карту с изображением битвы будем использовать для выполнения задания? (карту, на которой есть все условные обозначения).

Теперь мы с вами можем рассказать ход события? (Да, можем с опорой на интеллектуальную карту). А что нам помогает представить, как выглядели русичи, шведы, новгородский князь Александр и герцог Биргер? (Иллюстрация в учебнике «Битва с Биргером», портрет Князя Александра, видеофрагменты). Опишите события по картине. К какому абзацу она подходит? (ищут в тексте, называют). Запишите свои ответы на диктофон, затем можем поменяться, слушать и сравнивать ответы, делать выводы о том, кто был более точным в ответе. И т. д. Вывод: при описании действий на картине, мы не только расширяем свои представления, но учимся эмоционально окрашивать свою речь (слова–помощники– на карточках).

Итоги урока: По мере получения информации мы заполняем наши

интеллектуальные карты. Используем 2 варианта: зарисовываем или используем шаблон. При подведении итогов урока, взаимооценивания отвечаем полным ответом, слушаем мнение других.

При работе со словарем, обогащаем словарный запас учеников расширяем кругозор.

Таким образом, применяя метод интеллектуальных карт на уроке, формируется коммуникативная культура учащихся с ограниченными возможностями здоровья, что способствует дальнейшей успешной социализации.

Список литературы

1. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / пер. с англ. Ю. Константиновой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019.

2. Воробьева, В. М. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках: Методическое пособие // В. М. Воробьева, Л. Г. Будунова, Л. В. Чурикова. – М.: ГБОУ «ТемоЦентр», 2013.

3. Перминова, Е. П. Развитие интеллектуального потенциала учащихся: использование интеллект-карт // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – №12.

© Лопатина Н. Н., 2024

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Михеева Ольга Сергеевна – магистр 1 курса, Институт психологии и образования Казанского (Приволжского) Федерального университета

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования

Института психологии и образования,

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет,

г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье описывается актуальность и эффективность использования нейропсихологических методов в развитии детей с нарушениями речи. Анализируются программы нейропсихологических методов, направленных на активацию трех блоков мозга.

Ключевые слова: нейропсихологический метод, развитие, нарушение речи, дошкольники.

Известные ученые Т. В. Ахутина [1] и Т. Г. Визель [2, с. 123] в своих трудах подчеркивают, что современная образовательная система нуждается в применении инновационных методов в развитии детей с нарушениями речи. Одним из таких актуальных и востребованных подходов является нейропсихологический метод. В его основе лежит механизм работы мозга и его связи с высшими психическими функциями и психологическими процессами. Исследования ученых подтверждают эффективность этого метода, основываясь на том, что их использование в коррекционной работе дает более быстрые результаты, чем использование традиционных приемов.

Под нейропсихологическим методом понимают систему определенных коррекционных и развивающих методик, которые с помощью специальных упражнений, проб, игр и специального оборудования активизируют органы чувств [1].

Метод применяют не только на этапе коррекционно – развивающей работы, но и используют при диагностике. Нейропсихологическая диагностика достаточно сложна в проведении, однако она дает возможность определить уровень развития ребенка, состояние его ВПФ и далее составить верное направление работы с ребенком. Важным является просвещение и консультирование родителей, в вопросах нейропсихологического развития детей дома, чтобы процесс не прекращался только в стенах детского сада.

В коррекционной работе с детьми нейропсихология используется для активации и разработки определенных участков мозга, которые по той или иной причине отстают в своем развитии. Координация движений, развитие когнитивных, физических способностей, межполушарного взаимодействия – все это важное звено в нейропсихологии [4, с. 9].

Сущность метода заключается в формировании связи между тремя блоками мозга. Для их стимуляции разработаны упражнения, активизирующие все психические функции, в том числе и речь, что является первостепенным для детей с данным видом нарушения.

Так, упражнения коррекции первого блока мозга – гимнастика для глаз; растяжки, стимулирующие пояс верхних и нижних конечностей; артикуляционная и дыхательная гимнастика, формирующая силу выдоха и диафрагму. Все это успокаивает детей, способствует физическому здоровью, повышает концентрацию внимания и развивает усидчивость. Кроме того, в программу дополнительно включаются су – джок массаж, самомассаж, сенсорные коробки с разными наполнителями для развития

мелкой моторики и сенсорики [3].

Программа коррекции второго блока мозга основной упор делает на выработку межполушарного взаимодействия. Для активации обоих полушарий и мозжечка эффективны кинезиологические упражнения, балансировка на тренажере Бильгоу. Тренажер предназначен для развития зрительной и моторной координации, равновесия, когнитивных навыков, переключения с одного вида деятельности на другой. Мозжечковая стимуляция – важный этап коррекционной работы. Этот отдел поддерживает связь с лобными долями, и если эта связь нарушается, то замедляется формирование языка, психических и интеллектуальных процессов.

Упражнения, развивающие третий блок мозга направлены на саморегуляцию и выработку коммуникативных навыков. Программа коррекции состоит из элементов фонетической ритмики, биоэнергопластики, логоритмики, психологической гимнастики [3, с. 216].

Таким образом, нейропсихологические методы благоприятно воздействуют на развитие детей с речевыми нарушениями. Основываясь на учении о 3 блока мозга, они развивают познавательные процессы, концентрацию внимания, обеспечивают взаимодействие тела и работу мозга. Внедрение нейропсихологического метода в логопедическую работу позволит реализовать системное влияние на компенсацию речевого нарушения.

Список литературы

1. Ахутина, Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. – М.: Просвещение, 2002. – 72 с. – Текст: непосредственный.
2. Визель, Т. Г. Артикуляция и ее нарушения (теоретический аспект

с позиции нейропсихологии) / Т. Г. Визель // Специальное образование. – 2018. – № 3 (51). – С. 123–135. – <https://doi.org/10.26170/sp18-03-11>.

3. Макарова, Л. Н. Нейропсихологический подход как методологическая основа коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с речевыми трудностями / Л. Н. Макарова, С. А. Перышкова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 3. – С. 527–537. – DOI 10.20310/1810-0201-2023-28-3-527-537.

4. Перышкова, С. А. Применение нейропсихологического подхода в коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста / С. А. Перышкова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2021. – Т. 20. – №3 (49). – С. 9–13. – [https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-3\(49\)-9-13](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2021-20-3(49)-9-13).

© Михеева О. С., Артемьева Т.В., 2024

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ ЛЕПКИ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Муравьева Екатерина Сергеевна – педагог-организатор ГБОУ ДО

«Зеленоградский дворец творчества детей и молодежи»,

г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются нетрадиционные техники лепки работе с дошкольниками детей дошкольного возраста. Отмечается, что лепка развивает зрительно-моторно-осознательные восприятие и память, наглядно-действенное, наглядно-образное и пространственное мышление, ручные умения, которые нужны для дальнейшего обучения в школе.

Ключевые слова: нетрадиционные техники, лепка, дошкольный возраст, дошкольное образовательное учреждение.

Лепка является одним из интересных и самых осязаемых видов детского художественного творчества, которая дает возможность дошкольнику почувствовать себя настоящим творцом. Он не просто видит то, сделал своими руками, но и по мере необходимости может бесконечно изменять: из одного комка можно создать бесчисленное количество образов. Особенно это актуально, когда процесс протекает в ходе ведущего вида деятельности дошкольника.

Лепка развивает зрительно-моторно-осязательные восприятие и память, наглядно-действенное, наглядно-образное и пространственное мышление, ручные умения, которые нужны для дальнейшего обучения в школе. Лепка обуславливает художественно-творческое развитие ребенка, формирует эстетический вкус, развивает чувство прекрасного, чувство ритма, колорита, чувство фактурности и объёмности.

В лепке под руководством педагога развивается усидчивость, трудолюбие (ручной труд), творческое воображение, гибкое нестандартное мышление, эмоционально-положительное отношение к миру предметов и явлений.

Отдельным аспектом статьи хотелось бы выделить некоторые нетрадиционные техники лепки. Это пластилиновая мозаика, пластилинография и тестопластика. Данные необычные формы работы повышают мотивацию детей к занятиям лепкой, а значит все вышеперечисленные процессы будут развиваться активнее.

Определим задачи работы по использованию нетрадиционных техник лепки с детьми дошкольного возраста:

- ознакомление дошкольников с различными пластическими материалами;

- повышение выразительности лепных образов;
- обеспечение эмоционально-положительного отношения детей к нетрадиционным техникам лепки;
- удовлетворение потребности воспитанников в художественно-творческом выражении своего замысла;
- развитие детского изобразительного творчества;
- развитие дифференцированной моторики кистей и пальцев рук.

Пластилинография – это рисование пластилином на плотной основе, например, картоне. Фон и объекты для изображения создаются не с помощью рисования, а способом вылепливания. Преимущество данной техники является то, что изображаемые объекты могут быть разной степени выпуклости, рельефности. Приветствуется использование и вспомогательных материалов – бусинок, бисера, природного и бросового материалов.

Создание поделки в технике пластилинография требует следующих этапов.

1. Необходимо выбрать рисунок-основу. Для начинающих можно нарисовать радугу. Следует перенести эскиз изображения на картон.

2. Дети отделяют от брусков пластилина небольшие кусочки и под руководством педагога наносят их на основу, применяя различные приемы лепки: раскатывание, скатывание, заглаживание, сплющивание, прищипывание, оттягивание.

3. Если будущая картина из пластилина содержит множество деталей либо требует выразительной прорисовки объектов часто используют медицинский шприц без иглы. Внутри него размещают кусочек пластилина, нагревают в теплой воде или на батарее отопления и аккуратно выдавливают длинными тонкими выразительными линиями. Для более толстых линий используется кондитерский шприц. Это называется контурная пластилинография.

4. Для получения нужных оттенков пластилина и более мягких переходов между базовыми цветами, разные цвета пластилина смешивают в руках. Желательно не смешивать более двух цветов одновременно, потому что оттенок получится тусклым. Для яркого и глубокого оттенка рекомендуется примешать к любому цвету черный пластилин. И наоборот, пастельные тона получают способом примешивания к любому цвету белого пластилина.

Кроме этого, выделяют еще несколько видов пластилинографии:

1. Прямая – контурное изображение заполняется пластилином и равномерно размазывается по основе, не выходя за контур.

2. Обратная – лепной рисунок с обратной стороны прозрачной поверхности (на стекле, оргстекле, пластике). Предварительно изображение переносится на поверхность маркером, а потом пластилином заполняются элементы рисунка.

3. Модульная – заполнение изображения различными пластилиновыми элементами (шариками, валиками, дисками). Данная техника является самой сложной, т. к. нужно владеть всеми приемами лепки.

Пластилиновая мозаика или мозаичная пластилинография является техникой создания изображения из маленьких пластилиновых шариков, которые дети отщипывают от большого бруска и скатывают из них шарики. Она бывает контурной и силуэтной.

Контурная техника заключается в выкладывании изображений шариками из пластилина по представлению или определенному контуру.

Силуэтная техника предполагает сначала выкладывание рисунка из пластилиновых шариков по контуру, а потом заполнение внутри силуэта.

Тестопластика – это изготовление поделок из солёного теста. Оно стало в последнее время популярным материалом для лепки, поскольку оно очень эластично, поделки из него долговечны. Поэтому работа с

соленым тестом доставляет детям удовольствие и радость.

Лепка в технике миллефиори («пирожковая»). Необходимо начинить пластилиновый блинчик разноцветной «начинкой» или свернуть цветную стопку в рулончик. Нарезаем стеклой на тонкие полоски и выкладываем занимательные рисунки. Можно скатать несколько разноцветных колбасок, сложить вместе и так же разрезать стеклой.

Лепка из фольги. Например, из двух кусков фольги скатать два шарика; завернуть шарики в фольгу; сформировать жгутики из фольги, сложить их вместе и перекрутить с формой.

Труды исследователей Н. Б. Халезовой, Н. Б. Курочкиной, Г. В. Пантюхиной констатируют, что уже в младшем дошкольном возрасте лепка открывает для ребенка значительные возможности для психофизического и психоэмоционального развития. Всякая манипуляция по вылеплеванию предметов, дальнейшее их обыгрывание, включение в дидактические, сюжетные и сюжетно-ролевые игры значительно обогащают жизненные компетенции дошкольников.

При использовании нетрадиционных техник лепки, кроме высокой мотивации и познавательной активности, у дошкольников воспитываются умения бережно и экономно использовать пластилиновый материал, работать аккуратно; формируются волевые качества: выдержка, внимание, упорство. Дети учатся всё делать своими руками.

Начиная лепить, у детей развиваются зрительная оценка формы, ориентация в пространстве, умение чувствовать цвета.

Таким образом, творческий процесс лепки для детей – это настоящее чудо!

Можно увидеть, как дети раскрывают свои уникальные способности и за радостью, которую им доставляет созидание.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды как условия благоприятного развития детей / С. В. Велиева // За качественное образование. Материалы IV Всероссийского форума (с международным участием). – 2019. – С. 108-111.
2. Велиева, С. В. Редукция негативных психических состояний у дошкольников / Т. Н. Астраханцева, С. В. Велиева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2016. – № 12. – С. 114–137.
3. Велиева, С. В. Коррекция негативных психических состояний у детей старшего дошкольного возраста средствами нейропсихологических и арт-терапевтических игровых упражнений / С. В. Велиева, Н. Ю. Ярабаева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 4 (29). – С. 275–279.
4. Мусатова, М. В. Нетрадиционные техники лепки и их роль в развитии детей дошкольного возраста / М. В. Мусатова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/39cbi8>.

© Муравьева Е. С., 2024

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Никифорова Валерия Владимировна – магистрант по направлению 44.

04. 03. Специальное (дефектологическое) образование, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики специального образования,
КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье представлен анализ российских и зарубежных исследований, раскрывающих проблему использования нейропсихологического подхода в формировании регуляторных функций у детей дошкольного возраста. Регуляторные функции представляют собой когнитивные навыки, позволяющие адаптироваться к новым ситуациям и целенаправленно решать поставленные задачи. В рамках нейропсихологического подхода наибольшей популярностью пользуется метод «замещающего онтогенеза», предполагающий развитие регуляторных функций через сенсомоторный базис.

Ключевые слова: регуляторные функции, дошкольный возраст, дети, нейропсихологический подход.

В последние годы в научной среде многочисленные исследования посвящаются изучению роли психических функций в реализации адаптации человека к социуму. В нейропсихологических исследованиях всё чаще предметом изучения становятся высшие регуляторные функции. В социальной адаптации эти функции играют колоссальную роль, участвуя в формировании, осуществлении и регуляции

поведенческих актов и всего социального поведения [1].

Под регуляторными функциями понимается группа когнитивных навыков, обеспечивающих целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в новых ситуациях. К ним относятся рабочая память – прежде всего, зрительная и слухоречевая, гибкость внимания – способность переключаться между задачами, и сдерживающий контроль – способность останавливать деятельность в пользу прерогативой [1].

В ходе анализа научной литературы было установлено, что в зарубежной практике применяется три подхода в формировании регуляторных функций: групповой, индивидуальный и смешанный. К групповому подходу можно отнести Бостонскую программу дошкольного образования и программу Hear Start. В рамках обеих программ проводились групповые занятия с детьми старшего дошкольного возраста. Результаты показали позитивный эффект, оказываемый на развитие регуляторных функций. Следует отметить, что обе программы не предполагали своей целью развитие регуляторных функций. Их основной задачей была подготовка детей к обучению в школе через освоение грамоты и элементарных счетных операций [3].

Характерной особенностью индивидуального и смешанного подходов является их компьютеризация. Так, в рамках индивидуального подхода активно используется система тренажеров CodMed. Система включает в себя ряд специально разработанных компьютерных игр, направленных на развитие рабочей памяти и сдерживающего контроля. Занятия проводятся в течение 15 минут в связи с возрастными ограничениями. Данная система тренажеров также показала свою эффективность в плане развития регуляторных функций [3].

Смешанный подход можно проследить на примере работы М. Ротлисбергера и соавторов. В этом случае индивидуальные занятия дополнялись групповыми. По окончании работы была установлена

положительная динамика в развитии регуляторных функций [3].

В ходе анализа было установлено, что смешанный подход является самым эффективным в рамках развития регуляторных функций, поскольку позволяет значительно сэкономить время и охватить работу над развитием всех компонентов регуляторных функций [3].

В рамках отечественной практики нет как таковой общепризнанной авторской программы, направленной исключительно на формирование и развитие регуляторных функций. Основной массив программ представляет собой работу по подготовке детей дошкольного возраста к школе, в ходе которой развитие регуляторных функций рассматривается как побочный продукт. Однако в ходе анализа литературы по данному вопросу было установлено, что в рамках нейропсихологического подхода прерогатива отдается методу «замещающего онтогенеза». Подобный выбор обосновывается онтогенетическими особенностями развития регуляторных функций. Поскольку в реализации регуляторных функций задействован не только блок программирования, регуляции и контроля, но также и энергетический, работу над формированием этих функций следует начинать с сенсомоторного базиса. В данном случае опорой являются методы моторной коррекции и телесно-ориентированные методы, поскольку через установление контроля над телом в динамике и статике возможен переход к установлению самоконтроля в поведении. Занятия в рамках данного метода также показывают позитивную динамику в развитии регуляторных функций, что может служить причиной их достаточной популярности у отечественных практиков [2].

Таким образом, на данный момент в науке прослеживается тенденция нехватки специализированных авторских программ, направленных первоначально на развитие регуляторных функций у детей дошкольного возраста. Из наиболее эффективных компонентов

можно выделить цифровой формат заданий, смешанный подход в ведении занятий и использование метода «замещающего онтогенеза», но целостной программы, включающей все эти компоненты не представлено, что может стать подспорьем для дальнейшей работы в данном направлении.

Список литературы

1. Алексеев, А. А. Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия / А. А. Алексеев, Г. Е. Рупчев. // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – №4. – doi: 10. 54359/ps. v3i12. 903
2. Веракса, А. Н. Развитие регуляторных функций дошкольников в образовательном процессе / А. Н. Веракса // Вестник Московского университета. – Серия 14. – №3. – С. 65 – 72.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологический подход к проблеме отклоняющегося развития / А. В. Семенович, Б. А. Архипов // Таврический журнал психиатрии. – 1997. – Т. 1. – №2.

© Никифорова В. В., Артемьева Т.В., 2024

КИНЕЗИОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Николаева Диана Алексеевна – воспитатель, МДБОУ

«Детский сад №48 «Ладушки», г. Чебоксары

Викторова Оксана Витальевна – воспитатель, МДБОУ «Детский сад №48 «Ладушки», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Дошкольный возраст играет значительную роль в формировании личности. К моменту начала школьного обучения готовность ребенка определяется уровнем развития различных психических функций, среди которых особое значение приобретают восприятие, память, словесно-логическое мышление, речь и внимание.

Ключевые слова: кинезиология, упражнения, мозг, развитие.

Межполушарное взаимодействие играет важную роль в оптимизации работы мозга и передачи информации между полушариями. Несогласованность и небаланс в функционировании полушарий мозга являются распространенной причиной трудностей в обучении детей в возрасте дошкольника и младшего школьного возраста.

Одним из основных требований к квалифицированному использованию специальных кинезиологических комплексов является точное выполнение движений и приемов. Воспитатель должен сперва самостоятельно овладеть всеми упражнениями до такой степени, чтобы понять субъективные изменения, происходящие в организме. Затем, имея обратную связь о конкретных воздействиях, он обучает каждого ребенка.

Что же включают в себя комплексы упражнений?

Комплексы упражнений включают в себя растяжки, дыхательные, глазодвигательные и телесные упражнения, а также упражнения для

развития мелкой моторики и релаксацию.

Растяжки играют важную роль в нормализации гипертонуса (неуправляемого чрезмерного напряжения мышц) и гипотонуса (неуправляемой вялости мышц).

Гимнастика для мозга представляет собой набор простых и приятных упражнений, которые настоятельно рекомендуется использовать в процессе образования детей, чтобы повысить навык развития их мозга в целом. Эти упражнения облегчают все виды обучения и особенно полезны для оптимизации интеллектуальных процессов и усовершенствования когнитивных способностей. Они содействуют улучшению мыслительной активности, синхронизации работы обоих полушарий мозга, улучшению запоминания, усилению концентрации внимания, а также помогают восстановлению речевых функций. Более того, они облегчают процессы чтения и написания.

Результаты научных исследований в области психологии и нейрофизиологии установили, что определенные физические движения имеют важное значение для развития человеческого интеллекта. Эта информация легла в основу новой образовательной системы, известной как образовательная кинезиология, которая изучает взаимосвязь между умом и телом, а также оптимизирует работу мозга с помощью физических движений.

На основе концепций образовательной кинезиологии американские психологи Пол и Гейл Деннисоны разработали программу нейрогимнастики, известную как «Гимнастика мозга». Этот метод активизирует природные механизмы функционирования мозга с использованием физических упражнений, совмещая движение и мышление.

Посредством специально подобранных упражнений данная методика способствует согласованной работе правого и левого

полушарий мозга и развивает взаимодействие между телом и интеллектом. Каждое из упражнений нейрогимнастики стимулирует конкретные участки мозга и объединяет мысли и движения. Этот процесс способствует более глубокому и природному усвоению нового учебного материала, активизируя ум и тело, что в свою очередь повышает запоминаемость информации. Кроме того, упражнения для мозга также помогают развивать координацию движений и психофизические функции.

Практика кинезиологической коррекции способствует улучшению памяти, внимания и речи у детей, а также улучшает навыки чтения и письма, развивает пространственные представления и тонкую моторику. Кроме того, она снижает утомляемость и повышает способность к контролю над процессами мышления. Исходя из опыта, использование образовательной кинезиологии является необходимым для коррекции развития у детей с отклонениями в развитии. Проведение занятий должно происходить регулярно в спокойной и дружелюбной обстановке. Однако, при этом, важно придерживаться точного выполнения каждого упражнения, поэтому необходимо предоставить индивидуальное обучение каждому воспитаннику. Проведение занятий начинается с изучения упражнений, которые постепенно усложняются, и объем выполнения заданий увеличивается.

Настоятельно рекомендуется уделить внимание следующему факту: желаемый эффект не возникает сразу после нескольких занятий, а требует постоянной практики в течение 1–2 месяцев. Рекомендуется проводить такие занятия в часы после детского отдыха. Важно, чтобы ребенок сам по себе желал заниматься, поэтому не следует навязывать ему свои желания и не превращать игру в скучный урок. Запоминание, внимание и мышление можно и обязательно нужно тренировать. Вместе с тем, необходимо учитывать, что нарушения этих психических

процессов могут быть связаны с особенностями функционирования нервной системы ребенка (например, гиперактивность, ППЦНС и другие) или с его общим физическим состоянием. Именно поэтому дети с ОВЗ, как никто другой, нуждаются в особой поддержке со стороны взрослых. Наша задача заключается в обеспечении наиболее полноценного развития этих детей в дошкольном возрасте.

Подводя итог, можно сказать, что систематическое занятие кинезиологической гимнастикой способствует активации взаимодействия между правым и левым полушариями мозга, синхронизации их работы. Более того, это положительно влияет на коррекцию образования, развитие интеллектуальных способностей, улучшение физического здоровья и социализации адаптации детей, а также снижение утомляемости, усиление способности к сознательному управлению и помогает в коррекции речевых недостатков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2001.
2. Коломинский, Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Коломинский Я. П., Панько Е. А., Игумнов С. А. – Санкт-Петербург: Питер, 2004.
3. Шанина, Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие. – М., 1999.

РЕАЛИЗАЦИЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ

Октябрьская Оксана Петровна – учитель-логопед,
МБОУ «СОШ № 9», г. Новочебоксарск,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается актуальность вопроса профилактики и коррекции нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста. Предлагается поэтапная система работы, базирующаяся на аналитико-синтетическом принципе обучения письму.

Ключевые слова: Дисграфия, младший школьник, аналитико-синтетический метод, звукобуквенный анализ и синтез, фонематический слух, фонематическое восприятие.

Нарушения чтения и письма являются препятствиями для получения образования, оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения в школе, становятся причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации.

Ведущими и общепринятыми принципами русского правописания можно считать: фонетический (фонематический), традиционный и этимологический или морфологический [4].

Фонетический принцип является основным в правописании. Поэтому для овладения русским письмом важно знать, как правильно произносится слово, а также уметь анализировать его звуковую структуру. Обеспечивают письмо по фонетическому принципу три основные операции: звукобуквенное кодирование; графическое моделирование звуковой структуры слова; реализация графо-моторной

программы.

Современные школы преимущественно базируются на обучении письму методом аналитико-синтетического принципа, который предполагает обучение письму и по правилам графики, и по правилам орфографии.

В соответствии с правилами графики стержневым процессом является фонематический анализ, акустико-артикуляторная дифференциация фонем и установление звукобуквенных соответствий. При этом основная нагрузка падает на операции фонематического анализа и актуализацию ассоциаций звука и буквы.

По правилам орфографии ключевым становится морфологический и лексико-грамматический анализ слов и предложений. Основной операцией здесь является решение орфографической задачи. Наибольшие трудности у детей вызывает не запоминание правил орфографии, а обнаружение орфограммы, выбор необходимого правила, адекватного данной ситуации, и решение орфографической задачи с помощью выбранного правила.

Аналитико-синтетический метод обучения письму основывается на нескольких обязательных условиях, без которых овладение письмом представляется невозможным: а) осознание фонематической структуры слов и овладение навыком фонематического анализа; б) полноценное владение слухо-произносительной дифференциацией и идентификацией всех фонем русского языка; в) владение синтаксическим членением речевого потока (высказывания) на предложения и слова; г) владение полным набором звуко-буквенных ассоциаций, т. е. правил символизации фонем русского языка по законам графики; д) владение базовыми навыками каллиграфии, т. е. полным набором моторных образов-кинем (строчных и прописных) и правил их соединения при безотрывном письме [2].

Данный метод является основой разработанной системы логопедической работы по преодолению дисграфии с младшими школьниками, включающую в себя поэтапное, структурированное обучение. Система работы содержит 5 блоков, с разработанными рабочими листами (карточки) и дидактическими пособиями, такими как «Звуковые фишки», «Складные буквы», «Звуковички» и другие, которые способствуют более прочному усвоению материала. Все задания подобраны с учетом причин, лежащих в основе характерных ошибок, и направлены на формирование и коррекцию недостаточно развитых или нарушенных фонематических и психических процессов. Дополнением являются задания на повторение и поиск орфограмм, а также владение базовыми навыками каллиграфии.

При реализации каждого блока обязательным является использование всех вышеописанных дидактических пособий и рабочих листов, с целью совершенствования умений и навыков младших школьников анализировать звуки и давать им характеристику. Рассмотрим последовательность этапов.

1 блок – Работа с гласными. Гласные буквы и звуки. Данный блок (подготовительный) направлен на устранение следующих ошибок: пропуск букв и слогов, недописывание букв и слогов, наращивание слов лишними буквами или слогами, перестановки букв и слогов внутри слов. На подготовительном этапе уточняется представление о букве и звуке, о классификации гласного и согласного звука, умении выделять и различать.

2 блок – Гласные 1 и 2 ряда. Твёрдые и мягкие согласные. Ъ и разделительный ь знак. Цель – коррекция ошибок на смешение гласных первого и второго ряда: а-я, о-ё, у-ю, э-е, ы-и. Причинами таких ошибок могут быть трудности различения гласной второго ряда с её составляющей (ёж – «ож»), нарушение мягкости согласного (мач – мяч),

неумением обозначения мягкости согласного.

3 блок – Звонкие и глухие согласные. Парные и непарные. Данный раздел направлен на устранение смешения букв по звонкости и глухости (поплыли – «поблыли»), умение классифицировать, опираясь на слуховое восприятие и тактильное ощущение работы голосовых связок.

4 блок – Дифференциация свистящих, шипящих, аффрикат. Направлением данного блока является устранение и коррекция ошибок замен и смешения букв, близких в фонетическом плане: свистящих, шипящих, аффрикат. Например, «пушиштый» – пушистый, «щасто» – часто, «баботка» – бабочка, «пчича» – птица.

5 блок – Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью лексико-грамматической стороны речи. В этом разделе задания направлены на устранение трудностей в установлении логических и языковых, смысловых и грамматических связей между предложениями, отдельном написании предлогов, союзов, местоимений, трудностями анализа и синтеза частей слов.

Следует отметить, что на всех этапах коррекции используется решение орфографической задачи: запоминание правил орфографии, обнаружение орфограммы, выбор необходимого правила и решение орфографической задачи с помощью выбранного правила.

Реализация аналитико-синтетического метода обучения письму в системе логопедической работы по устранению и коррекции дисграфии позволяет оказывать помощь более эффективно.

Список литературы

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 319 с.

2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.

3. Розова, Ю. Е. Мониторинг речевого развития учащихся начальных классов. Программно-методические материалы / Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко; Под научной редакцией О. В. Елецкой. – М.: Редкая птица, 2019. – 120 с.

4. Щерба, Л. В. Теория русского письма / Л. В. Щерба, Л. Р. Зиндер. – Ленинград : Наука : Ленингр. отд-ние, 1983. – 134 с.

© Октябрьская О. П., 2024

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Панина Лариса Михайловна – учитель-дефектолог, ГБОУ Школа
№2053, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье дается характеристика обучающихся с ОВЗ. Отмечаются проблемы, которые возникают при обучении у младших школьников и пути их решения. Приводится пример проведения коррекционно-развивающего занятия.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, специальные технологии, методы и приёмы.

Работая учителем-дефектологом в школе, я каждый год отмечаю увеличение количества детей, которые имеют заключение ЦПМПК.

Основная часть детей – это дети с задержкой психического развития, дети с тяжёлыми нарушениями речи, дети с расстройством

аутистического спектра. После проведения первичной диагностики, всё чаще я отмечаю многообразие форм особенностей у школьников. Очень часто встречаются нарушения в познавательной, эмоционально – волевой сферах; нарушения в произвольной регуляции поведения и учебной деятельности [3]. Все эти особенности детей создают трудности в освоении общеобразовательной программы, социализации и адаптации в школе [2]. Именно поэтому учитель – дефектолог обязан помочь своим подопечным справиться с этими трудностями, преодолеть их. Но как это сделать? Как понять, что именно необходимо каждому конкретному ученику для успешного освоения программы? Конечно, в специальной педагогике существуют дифференцированные методы и приёмы коррекционной работы, которые применяет учитель–дефектолог в своей работе. Обобщив огромный теоретический и практический материал, я пришла к выводу: проблема в усвоении школьной программы детьми с ОВЗ заключается в низкой учебной мотивации. А у кого-то и вовсе наблюдается абсолютное нежелание учиться, а ведь мотив – это сила, побуждающая к действию! Это «ключик», который поможет открыть дверь в мир знаний, где ребят ждёт новое, неизведанное, интересное.

Мотивация – важнейший компонент структуры учебной деятельности, а для личности – это основной критерий сформированности.

Коррекционная педагогическая практика использует различные пути активизации учебной деятельности. Основной среди них – разнообразие технологий, методов и приемов обучения, выбор таких сочетаний, которые на практике повышают уровень учебной мотивации младших школьников с ОВЗ [1].

Для формирования высокой учебной мотивации важно создать

определенные условия: обогащать содержание личностно-ориентированным материалом, связанным с жизненным опытом школьника, с усвоенными ранее полученными знаниями; удовлетворять познавательные запросы и потребности обучающихся; предлагать задания от «простого к сложному», поощрять выполнение повышенной трудности (задание со «звёздочкой»); поддерживать гармоничную психологическую атмосферу на занятии; формировать активную самооценку возможностей обучающихся, стремление к саморазвитию [4].

В своей работе на коррекционных занятиях я использую различные технологии, методы и приёмы, которые позволяют эффективно решить все поставленные задачи.

Представляю описание реализуемой дефектологической практики. Целевая группа: обучающиеся с задержкой психического развития (вариант 7. 1), 3 класс, возраст 9–10 лет. Коррекционно-развивающее занятие по теме: «Профессии».

Цель: коррекция высших психических функций; активизация познавательной деятельности; формирование представлений о мире профессий.

Задачи: развитие памяти, внимания, мышления, воображения; расширение представлений о многообразии профессий; воспитание любви к труду; формирование положительного отношения к трудовой деятельности; формирование учебных навыков контроля и самоконтроля; повышение учебной мотивации; развитие коммуникативных навыков.

Оборудование: интерактивная доска, набор карточек «Профессии», магнитные буквы, индивидуальные задания на листочках, разрезанный на части текст пословиц.

Для решения коррекционно-развивающих задач на занятии

применялись следующие технологии, методы и приёмы:

– использование на занятии интерактивной доски – технология позволяет повысить интерес к занятию, активизировать деятельность обучающихся, активно вовлечь в учебный процесс, обеспечивает наглядную конкретизацию изучаемого материала в форме, наиболее доступной для запоминания;

– «Собери слово» – методика направлена на развитие памяти, внимания, умение анализировать.

– «Отгадай загадки» – методика развивает творческое мышление, воображение, помогает подбирать ассоциации, выстраивать логические связи; загадки о профессиях расширяют представления об их многообразии.

– «Соотнеси картинки с названиями профессий» – приём способствует развитию наглядно-образного мышления, памяти, распределению внимания, расширяет кругозор о мире профессий.

– «Расставь слова в алфавитном порядке» – приём направлен на развитие внимания, памяти, словесно-логического мышления, развивает умение пользоваться алфавитом при выполнении задания.

– «Собери пословицу» – методика направлена на развитие словесно-логического мышления, памяти, формирование навыков контроля и самоконтроля, развивает речь; пословицы о труде формируют положительное отношение к трудовой деятельности людей.

– «Найди пары профессий» – приём позволяет развивать зрительную память, концентрацию внимания, мышление.

Данный материал может быть полезен в работе учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, преподавателей, в классах которых обучаются дети с ОВЗ.

Список литературы

1. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития // Специальное и инклюзивное образование. – 2021. – С. 50–52.
2. Вильшанская, А. Д. Психолого-медико-психологический консилиум в школе // Психология в образовании. – 2012. – С. 37–40.
3. Забрамная, С. Д., Боровик О. В. От диагностики к развитию. // Пособие для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. – 2016. – С. 40–43.
4. Лубовский, В. И. Специальная психология : учебник для бакалавриата и магистратуры. – 2015. – С. 112.

© Панина Л. М., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ «ПИКТОМИР»

Петрейкина Надежда Юрьевна – воспитатель, МБДОУ

«Детский сад № 2 «Калинка», г. Новочебоксарск,

Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Статья раскрывает особенности обучения основам программирования дошкольников в средней, старшей и подготовительной к школе группах с помощью цифровой образовательной среды «ПиктоМир».

Ключевые слова: алгоритмика, программирование, дошкольный

возраст.

В настоящее время внедрение основ программирования является актуальным в свете внедрения ФОП ДОУ, поскольку позволяет педагогу развивать алгоритмическое мышление дошкольников в режиме игры: учиться и обучаться в игре. Одна из задач в развитии ребенка – это формирование мыслительных умений и способностей, которые легко позволяют осваивать новое. Интеллектуальное развитие дошкольника сегодня сложно представить без компьютера. В цифровой образовательной среде «ПиктоМир» компьютер (планшет) является для детей игровым инструментом, служит техническим средством обучения. Программирование – одно из самых интересных и полезных занятий.

Первые шаги в программировании сложны для ребенка, так как алгоритмический стиль мышления не развит с рождения. Однако его можно сформировать. Это вполне реальная задача, даже в дошкольном возрасте.

С 2020 года педагогами детского сада реализуется программа «Алгоритмизация и основы программирования для дошкольников в цифровой образовательной среде «ПиктоМир».

Деятельность по формированию основ программирования делится на допланшетный (первый год обучения) и планшетный период (второй, третий год обучения.) Допланшетный период предполагает знакомство с виртуальными роботами (Вертун, Двигун, Тягун, Ползун) и реальным роботом Ползуном цифровой образовательной среды и их легендами. Необходимым условием составления простейшей программы является знание команд, которые может выполнять каждый робот. Команды: вперед, направо, налево – универсальные, их понимают все роботы среды «ПиктоМир», команду «закрасить» выполняет только робот Вертуна, команду «тащить» – только робот Тягун. Дети также знакомятся с понятиями программист, исполнитель программы,

исполнитель команды. Программы записываются с помощью пиктограмм команд – знаки, обозначающие команды для робота. [3]

В планшетный период первая часть занятия – бескомпьютерная. Педагог объясняет отличия реальной обстановки от виртуальной, включает в практическую часть ряд простейших игр (заданий) на закрепление ранее усвоенных понятий, предварительно решая заявленную в них игровую задачу с роботом на полу игровой комнаты или на листе бумаги (схема, лабиринт). Вторая половина (компьютерная) – посвящается индивидуальному или кооперативному составлению программ по управлению реальным роботом и виртуальными роботами на планшете. Поэтому на начальном этапе второго года обучения происходит знакомство детей с планшетом, с культурой его использования, элементарными правилами для работы в цифровой образовательной среде ПиктоМир.

При составлении программ для роботов дети старшего дошкольного возраста осваивают алгоритм работы с лентой-программой – порядок действий (команд) для робота, записанный на бумажную ленту. [3] Также, дети приходят к пониманию, что есть несколько вариантов решения одного задания: длинное и короткое, и учатся шифровать длинную программу с помощью знака-повторителя. Знаком повторителем заменяются идущие подряд одинаковые «куски программы» – последовательность команд, которая несколько раз повторяется. [2]

На третьем году обучения дети упражняются в составлении программ с обратной связью и без обратной связи с использованием разных способов шифрования (цикл с повторителем, вспомогательный алгоритм, цикл пока) и проверки их в среде ПиктоМир. Воспитанники успешно осваивают правила составления и выполнения программы с обратной связью (универсальная программа, где помимо команд-

приказов, используются команды-вопросы, при разных начальных обстановках компьютер выдает разную последовательность команд) и без обратной связи (последовательность команд-приказов, которую компьютер выдает роботу, заранее известна).

Таким образом, к концу обучения у дошкольников формируются начальные навыки основ программирования:

– воспитанники будут знать основные алгоритмические понятия и определения, такие как: «алгоритм», «линейная программа», «команда», «цикл» и т. п. ;

– воспитанники приобретут азы пиктограммного программирования, навыки алгоритмического мышления в процессе выполнения заданий и упражнений;

– воспитанники будут владеть принципом программного управления Компьютером: любая работа выполняется компьютером по программе; исполняемая программа загружается (находится) в памяти компьютера; программа выполняется автоматически.

– у воспитанников будут сформированы правила выполнения программы: программист загружает в память компьютера программу, составленную по заданным для каждого робота правилам; компьютер (Исполнитель программы), следуя заданному порядку выполнения программы (линейный, циклический алгоритм), автоматически управляет роботом (Исполнителем команд); Исполнитель команд (робот) выполняет известную ему команду (одна команда – одно действие).

Список литературы

1. Кушниренко, А. Г. КУРС «Азы программирования» для дошкольников, младшеклассников и студентов Педуниверситетов / А. Г.

Кушниренко, А. Г. Леонов, М. В. Райко и [др.] // Труды научно-исследовательского института системных исследований Российской академии наук. – 2019. – Т. 9. – № 6. – С. 25–32.

2. Методические указания по проведению цикла занятий «Алгоритмика» в подготовительных группах дошкольных образовательных учреждений с использованием свободно распространяемой учебной среды ПиктоМир / Кушниренко А. Г., Леонов А. Г., Райко М. В. [электронный ресурс]. <https://www.niisi.ru/piktomir/Алгоритмика%20для%20дошкольников.%2019.09.2019.pdf>

3. Навигатор к учебно-методическому комплексу «Алгоритмика для дошкольников и учащихся начальных классов с использованием робототехнического образовательного набора и цифровой образовательной среды ПиктоМир» / авторский коллектив: И. В. Алькина, Ю. А. Батаева, Е. В. Ермолаева, А. Г. Леонов, Л. В. Лихтенвальд, Е. М. Лукина, Л. А. Нестерова, О. К. Пересыпкина, М. В. Райко, Е. Ю. Соловей, Т. В. Тимофеева, Е. А. Шишова / под ред. А. Г. Кушниренко. – Самара: ООО «НТЦ», 2021. – 69 с.

© Петрейкина Н. Ю., 2024

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СОЦИАЛЬНЫХ ИСТОРИЙ НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Пилипейко Алина Сергеевна – заместитель директора по учебной работе государственного учреждения образования «Средняя школа № 62 г. Гомеля», г. Гомель, Республика Беларусь

Аннотация. В статье представлены рекомендации к применению метода социальных историй в коррекции нарушений социального поведения у учащихся с расстройством аутистического спектра. Материалы могут быть полезны учителям-дефектологам, воспитателям персонального сопровождения, учителям общеобразовательных школ, которые работают в классах интегрированного обучения и воспитания.

Ключевые слова: учащийся с расстройством аутистического спектра, социальные истории.

В настоящее время проблема развития общения стала одной из ключевых проблем в специальном образовании. Данная тенденция связана с ростом численности учащихся с нарушениями развития, в том числе и учащихся с расстройством аутистического спектра (далее – РАС). Отличительной чертой таких учащихся являются нарушения в сфере коммуникации, огромные трудности во взаимодействии с другими людьми, в общении, в социальной адаптации. Исходя из этого, социальное взаимодействие обучающихся, имеющих расстройства аутистического спектра, представляет собой серьезную психолого-педагогическую и социальную проблему.

В рамках участия в экспериментальном проекте «Апробация

содержания коррекционных занятий для учащихся с РАС на первой ступени общего среднего образования», мы провели диагностику уровня сформированности навыков социального поведения и пришли к выводу, что в межличностном общении учащиеся с РАС не проявляют явной мотивации, мало заинтересованы во внимании со стороны других учащихся. Они предпочитают находиться рядом со сверстниками, но контакты сами не иницируют. Учащимся с РАС трудно понимать эмоции, мысли других людей, которые стоят за их действиями. Поэтому учащимся с РАС сложно адаптировать своё поведение в соответствии с ситуацией, ведь оно может не соответствовать ожиданиям окружающих. К. А. Грэй подчёркивает, что дети с аутизмом характеризуются «своеобразными особенностями восприятия других людей и событий, что накладывает отпечаток на их способность правильно воспринимать и интерпретировать социальные знаки» [1;23–25].

Исходя из результатов диагностики, мы выдвинули следующую гипотезу: коррекционная работа с учащимися с РАС по обучению желательным формам поведения в обществе будет более успешной, если ее проводить системно и последовательно, применяя различные методы, например метод «социальные истории».

Для многих учащихся с РАС при освоении социальных норм и правил поведения требуются не только использование визуальных средств обучения, но также конкретные указания. Этой цели, по мнению К. А. Грэй, служат социальные истории. Именно метод социальных историй сочетает в себе руководство к действию с чёткими инструкциями, что будет способствовать развитию социально приемлемого поведения у учащихся с РАС.

С учетом того, что большинство детей с РАС испытывают трудности в понимании обращенной речи, нами был выбран иллюстрированный формат историй. Для достижения максимально

полного понимания учащимися смысла истории иллюстрации сопровождали каждое предложение (часть предложения). Так, для иллюстрирования места действия в социальных историях, посвященных поведению в школе, использовали фотографии соответствующих помещений школы, что позволяет максимально точно и доступно донести до ребенка смысл истории. В качестве героев истории изображали людей (дети и взрослые), поскольку для детей с РАС представляет существенные трудности понимание переносного смысла.

Все истории мы писали от первого лица. При их написании не использовались слова и выражения в переносном смысле, поскольку дети с РАС склонны трактовать их буквально. Мы стремились использовать максимально конкретное описание требуемого поведения. Например, в социальной истории «Я иду из класса на другие уроки» используется перечисление помещений школы и обстоятельств, в которых требуется выйти из класса и правил поведения (Мои уроки чаще всего проходят в классе. Иногда мои уроки проходят в других классах: в физкультурном зале, музыкальном классе. Еще мы ходим в столовую завтракать и обедать. Мы строимся в колонну или парами. Мы идем за учителем. На лестнице я держусь за перила).

В процессе применения метода социальных историй для формирования навыков социального поведения учащихся с РАС мы сделали вывод, социальные истории не столько фиксируют запреты, сколько помогают учащимся с РАС понять, какое поведение является желательным в той или иной ситуации. Социальные истории являются гибким инструментом работы: их тематика и содержание конкретной истории может варьировать в зависимости от потребностей отдельного учащегося или группы детей. Работа с социальной историей может быть встроена учителем-дефектологом, воспитателем персонального сопровождения как в урок, так и во внеурочную деятельность, режимные моменты.

Список литературы

1. Грей, К. Социальные Истории: инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2018. – 432 с.
2. Коррекционная помощь детям с аутистическими нарушениями (с аутизмом): пособие для педагогов / И. В. Ковалец; под ред. И. В. Ковалец, Т. Л. Лещинской. – Мн.: Народная асвета, 2017. – 159 с.
3. Gray, C. A. Teaching children with autism to read social situations. In: Quill K. A., ed. Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization. New York, Delmar, 1995b, pp. 219–242.
4. Living, Well With Autism (Жить хорошо с аутизмом) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.livingwellwithautism.com>

© Пилипейко А. С., 2024

ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Пужайкина Александра Владимировна – студент магистерской программы «Нейропсихологическое сопровождение в образовании»

Института психологии и образования, КФУ, г. Казань

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования,

КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В данной статье проведен теоретический обзор специальной литературы по проблеме диагностики и коррекции когнитивного развития дошкольников с аутизмом. Значимость данной проблемы обусловлена тем, что нормальное протекание познавательного развития способствует рациональному познанию ребенком мира и взаимодействию с ним. Наибольшую эффективность имеют методики нейропсихологической направленности, воздействующие не только на симптом, но и на механизм нарушения.

Ключевые слова: когнитивное развитие, нейропсихологический подход, дошкольники, расстройства аутистического спектра.

Расстройство аутистического спектра представляет собой нарушение развития, оказывающее влияние на все сферы психики человека, начиная с интеллекта, заканчивая моторной деятельностью и поведением. Широкое распространение проблемы аутизма делает актуальными вопросы обучения и воспитания детей данной нозологии. На начальных этапах крайне важно исследовать уровень развития психических функций, в частности, познавательных механизмов детей с аутизмом, поскольку от сформированности тех или иных показателей воздействует на способность ребенка получать и усваивать информацию из окружающего мира, накапливать новые знания.

Анализ методик, направленных на диагностику и коррекцию когнитивного развития детей, показал, что с наибольшей точностью определить уровень развития памяти, мышления, внимания, восприятия и исполнительных функций возможно с помощью нейропсихологических методов, которые позволяют не только более точно определить индивидуальные потребности каждого ребенка, но и способствуют разработке персонализированных программы нейропсихологической коррекции, направленных на развитие

нарушенных функций.

Большинство имеющихся на данный момент диагностических и коррекционно-развивающих комплексов нейропсихологической направленности в своей основе полагаются на учение А. Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга. Его система нейропсихологического исследования направлена на поиск основной причины нарушения, которая ведет за собой симптомы различного характера. Данная методика предназначена для обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста, однако, для детей с различными нарушениями развития, в частности для дошкольников с РАС, ее применение затруднено в связи с быстрой истощаемостью или особенностями речевых навыков [1].

Опираясь на положения А. Р. Лурии, Л. С. Цветкова разработала методику «нейропсихологической диагностики детей» (1998), ставя главной задачей диагностического этапа – выявление механизма и причины нарушений психических процессов. Данная методика обеспечивает исследование когнитивных функций не только на мозговом, но и на психофизиологическом и психологическом, что отражает не только сами симптомы и их механизмы, но и межфункциональные связи [3].

Для развития нарушенных или недоразвитых когнитивных функций необходимо проведение нейропсихологической коррекции, что позволит восстановить нормальное функционирование мозговых процессов.

Одним из примеров нейропсихологического метода коррекции выступает технология А. В. Семенович «Метод заменяющего онтогенеза» (1990–1997). Данная технология подразумевает развитие ВПФ посредством воздействия на сенсомоторный уровень. Осуществляется метод таким образом, что выполняемые упражнения

последовательно восполняют те этапы развития ребенка, которые по каким-либо причинам он «упустил» во время становления психики. Для повышения эффективности воздействия важно соблюдать следующую последовательность работы: сначала формируется произвольная саморегуляция ребенка, затем психосоматика и познавательная деятельность ребенка [2].

Еще одним широко распространенным методом является «Гимнастика мозга» П. Деннисона (1970), направленная на восстановление нарушенных межполушарных связей посредством выполнения моторных движений. Простая, но эффективная гимнастика позволяет активизировать деятельность мозга и благотворно сказывается на работе нервной системы и всего организма в целом за счет целенаправленного воздействия на каждый блок мозга [4].

Таким образом, анализ методик диагностики и коррекции когнитивного развития детей дошкольного возраста показал, что наибольшей эффективностью обладают методики, основанные на нейропсихологическом подходе, поскольку они позволяют не только выявить симптомы нарушения, но и раскрыть механизм их происхождения, а также выстроить продуктивный план коррекции для достижения результата в короткие сроки.

Однако, рассмотренные методики не предусмотрены для применения в работе с дошкольниками с различными особенностями развития, в частности с расстройствами аутистического спектра. Для детей данной нозологии требуется дополнительная индивидуализация каждого из методов, которая будет учитывать специфику их речевого развития, трудности концентрации и быструю истощаемость, а также другие особенности личности.

Данный научный обзор позволит практикующим специалистам (нейропсихологам, психологам, дефектологам) подчеркнуть важные

аспекты, применяемые в диагностике и коррекции когнитивного развития дошкольников с РАС и внедрить их в свою практику решения проблем психического развития детей данной нозологии.

Список литературы

1. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А. Р. Лурия. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 384 с. – ISBN 978–5–7695–9819–7.

2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2010. – 474 с. – ISBN 978–5–98563–335–1.

3. Цветкова, Л. С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей / Л. С. Цветкова. – М.: Когито-центр, 1998. – 128 с. – ISBN 5–93134–179–X.

4. Dennison, E. Braim GYM // E. Dennison, G. Dennison. – Montgomery, 2017. – 320 с. – ISBN: 978–5–9573–2775–2.

© Пужайкина А. В., Артемьева Т.В., 2024

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ДЕТСКОМ САДУ В РАМКАХ ФОП ДО

Рязанова Зоя Борисовна – аспирант ФГБУ ВО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева», заведующий МБДОУ «Детский сад №27» г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об особенностях внедрения ФОП ДО в систему дополнительного образования. Отмечается, что для реализации этой задачи нами разработана дополнительная общеразвивающая программа «Кружок по ФОП» для детей 5–6 лет и 6–7 лет.

Ключевые слова: федеральная образовательная программа, дополнительное образование, дополнительная образовательная программа, дошкольный возраст.

С первого сентября 2023 г. все ДОО, и даже частные, стали строить свою образовательную работу согласно положениями новой федеральной образовательной программе, которая сменила старую – ФГОС ДО. На смену устаревшим стандартам пришла новая программа. Сейчас дошкольников будут не только развивать и обучать, но и формировать духовно-нравственные ценности, гражданственность и патриотизм [1].

Разностороннее развитие дошкольников с учётом возрастных психофизических делится с нами опытом работы над развитием дополнительного образования по новым федеральным образовательным программам дошкольного образования (ФОП ДО) [3].

В данной дополнительной программы были поставлены следующие задачи:

1 Развивать у воспитанников предпосылок учебной деятельности, интереса к школьному обучению.

2. Формирование способности дошкольника работать в группе сверстников, слушать и осознавать педагога, выполнять его инструкции.

3. Развитие координации движений руки, зрительного восприятия, внимания, памяти, личностных качеств.

4. Формирование элементарных математических представлений о числах, цифрах, геометрических фигурах, отношениях между ними.

5. Развитие устной речи, мышления, воображения, коммуникативных навыков.

6. Обучение детей чтению, формирование интереса к книгам, развитие навыков слушания чтения взрослым, формирование умения работать с книгой.

7. Развитие интеллектуально-творческих способностей детей, интереса в детских видах деятельности.

8. Воспитание у дошкольников чувства отзывчивости, доброты, ответственности, патриотизма.

9. Реализация программы осуществляется через разнообразные формы организации занятий: групповые занятия; индивидуальные занятия с воспитанниками, совместные занятия детей и родителей, групповые и индивидуальные консультации для родителей; досуговые мероприятия, выставки, концерты для родителей.

Содержание дополнительной программа основаны на следующих принципах:

– принцип научной ее обоснованности и практической направленности;

– принцип интеграции образовательных областей ФГОС ДО соответствии с возрастными возможностями и психотических особенностями детей;

– комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;

– принципы единства развивающих и воспитательно-образовательных задач;

– непосредственно образовательной деятельности, во время режимных моментов;

Занятия проходят в веселой игровой форме 1 раз в неделю. Продолжительность занятий зависит от возраста детей и составляет от 30 минут до 40 минут [2].

Для реализации этой задачи была разработана дополнительная общеразвивающая программа «Кружок по ФОП ДО» для детей 5–6 лет и 7–8 лет. Цель программы: создание условий для подготовки детей к обучению по новым образовательным программам, снятие у них возможных трудностей, связанных с переходом на новые стандарты, формирование мотивации к получению качественного образования, развитие познавательной активности и творческих способностей. В рамках дополнительной программы в контексте ФОП ДО были поставлены следующие задачи:

- Развитие у детей предпосылок учебной деятельности, интереса к школе, желания учиться.
- Формирование умения ребенка работать в группе сверстников, слушать и понимать речь взрослого, выполнять инструкции педагога.
- Развитие мелкой моторики, координации движений руки, зрительного восприятия, внимания, памяти, личностных качеств.
- Формирование элементарных математических представлений о числах, цифрах, геометрических фигурах, отношениях между ними.
- Развитие устной речи, мышления, воображения, коммуникативных навыков.

- Формирование интереса к книгам, развитие навыков слушания чтения взрослым, формирование умения работать с книгой.

- Развитие творческих способностей детей, интереса к изобразительной деятельности, конструированию, музыке, театральному искусству.

- Воспитание у детей чувства доброты, отзывчивости, ответственности, патриотизма.

Реализация программы осуществляется через разнообразные формы организации занятий: группой, индивидуально, совместно по желанию детей и их родителей, консультации для родителей; досуговые мероприятия для родителей.

Содержание программы построено с учетом основных принципов дошкольного образования с учетом ФОП ДО:

- принцип развивающего образования;
- принцип научной обоснованности и практической применимости;
- принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями детей;
- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;
- принципы единства воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста; решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования;

По итогам проведения занятий проводятся выставки детских

работ, праздники, тематические вечера, которые помогают детям адаптироваться к новым условиям обучения и повышают интерес к занятиям.

Таким образом, реализация данной программы способствует созданию благоприятных условий для успешного перехода детей на обучение по новым образовательным стандартам, позволяет развить у детей интерес к учебе, творческие способности, навыки сотрудничества, самостоятельности, ответственности.

Список литературы

1. Малешина, П. К. Совершенствование системы оказания дополнительных образовательных услуг дошкольной образовательной организации / П. К. Малешина // Дайджест социальных исследований. – Москва : ООО «Социально-культурная инициатива», 2022. – № 3. – С. 71–76.

2. Пастушкова Д. Что изменилось в Федеральной образовательной программе дошкольного образования в 2023 году. И каковы основные цели новой программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journal.tinkoff.ru/guide/fop-do/> (дата обращения: 29. 02. 2024).

3. Соловьева, Е. В. ФОП и современное дошкольное образование / Е. В. Соловьева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/398E8K> (дата обращения: 29. 02. 2024).

© Рязанова З. Б., 2024

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ИНТОНАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Степанова Анастасия Вячеславовна – воспитатель МБДОУ «Детский сад №16», г. Канаш, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье раскрываются особенности мелодико-интонационной речи и некоторые приемы по ее формированию у детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: интонация, мелодико-интонационная сторона речи, нарушения речи, дошкольный возраст.

В последние годы отмечается тенденция к значительному увеличению количества детей с речевой патологией. Новейшие исследования в области коррекционной педагогики (М. В. Арсентьева, О. С. Глухоедова, М. А. Ермакова, Е. В. Севастьянова, Т. В. Соколова и др.) показывают, что на сегодняшний день одной из крайне актуальных проблем в специальной педагогике является проблема развития произносительной стороны речи у детей с речевыми расстройствами, в частности ее мелодико-интонационного (просодического) компонента [2].

При псевдобульбарной дизартрии голос слабый, тихий, иссякающий по силе. Голосовые модуляции отсутствуют, звуковысотные изменения недоступны. По тембру голос глухой, назализованный, хриплый, монотонный, немодулированный, сдавленный, зажатый, гортанный, форсированный, прерывистый, напряженный.

При гиперкинетической дизартрии голос слабый, быстро истощающийся, отрывистый, толчкообразный. Произвольные голосовые модуляции отсутствуют, звуковысотные изменения недоступны.

Звонкость непостоянная – в начале фразы голос звонкий, в конце – глухой, вплоть до шепота. Голос монотонный, назализованный, сдавленный, тремолирующий, вибрирующий, визгливый. Темп речи быстрый, но непостоянный, определенного ритма нет.

Мозжечковая дизартрия характеризуется неспособностью подчинить речевой поток интонационным ударениям, нарушением ритма речи: она приобретает послоговой, «скандированный» характер. Нарушается мелодика речи: тон голоса повышается на ударном гласном (вопросительные фразы у больных звучат как восклицательные, а повествовательные – как вопросительные). Присутствуют лишние паузы, речь напряженная. При экстрапирамидной дизартрии темп речи замедлен, речь монотонная, частые вдохи, голос замирает через 3–5 с. Возникающая ринофония к концу речи (фразы) не связана с парезами мягкого неба, а обусловлена отодвиганием поднятого и напряженного мягкого неба к задней стенке глотки.

Для развития высоты голоса (мелодики речи) можно использовать игры, принцип организации которых чередование высокого и низкого звучания при движении тона голоса вверх и вниз: «Качели», «Ракета», «Лыжник и скалолаз», «Лесенка», «Животные и их детёныши», «Три медведя», «Волк и семеро козлят» и т. п. Большие и маленькие предметы также можно показать звукоподражанием. Можно провести игру «Дирижеры»: педагог произносит речевой материал с понижением/повышением мелодики речи, а дети дирижируют палочкой, изображая движение вниз/вверх [произносят]. В игре «Волшебная линия» используются листы бумаги А4 с изображением стрелки, направленной по диагонали – дети проводят указательным пальцем по ней [при восприятии и произнесении]. Для развития мелодики речи хорошо зарекомендовало себя пение, но при этом необходимо соблюдать следующие требования: сидеть (стоять) ровно, не сутулиться, корпус и

шею не напрягать, дыхание брать свободно (не брать в середине слова), сразу пресекать крикливое звучание, чёткая дикция – ясность, разборчивость произношения текста (утрированный показ педагогом артикуляции на начальном этапе), плавное пение без предыхания, без гримас и усилий; уметь долго тянуть звук ровным по силе голосом.

Принцип организации игр на развитие силы голоса (громкости звучания) – «Далеко-близко». Степень участия голоса при этом градуируется следующим образом: беззвучная артикуляция, шепот, голос средней силы, громко. Это могут быть игры «Поезд», «Голоса животных», «Теплоход», «Самолет», «Эхо», «Позови», «Не разбуди», «Легкий ветерок – буря», «Игра на пианино», «Веселый маляр», «Колыбельная – парад», «Мыши и кот» и др. Тембр голоса можно совершенствовать в играх «Изобрази голосом», «Скажи как» (дети произносят звукоподражания, стараясь передать изменениями тембра голоса реальные звуки живой и неживой природы: мяукает, чирикает, фыркает, тикает, мурлычет, квакает, жужжит, скрипит, каркает, крикает, шипит, стучит, кукует, хрюкает, трещит, булькает и др.).

В игре «Пародисты» логопед сначала объясняет детям значение слова «пародист», а затем предлагает произнести фразы, подражая тембру голоса литературного героя (Баба-Яга: «Фу, фу, фу! Русским духом пахнет! Зачем пришел, молодец?») – тембр: старческий, хриплый, зловещий; Царевна-лебедь: «Здравствуй, князь ты мой прекрасный. Что ты тих, как день ненастный?» – тембр: нежный, приятный, высокий и др.

Для развития тембра голоса хорошо использовать игры-драматизации и инсценировки по мотивам детских художественных произведений. В работе по развитию мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников первым этапом является интонационная пропедевтика [1]. Это система коммуникативных упражнений на основе создания речевой ситуации, которая предполагает следующие игровые приемы: опознание эмоционального состояния человека (персонажа иллюстрации,

пиктограммы) по его позе, мимике, жесту; соотнесение интонационного оформления высказывания с различными сюжетными иллюстрациями; оценка и сравнение интонационного оформления высказываний в контексте определенной речевой ситуации; привлечение внимания детей к интонационно-окрашенной речи; формирование «эмоционального слуха»; развитие «сигнализирующей функции» интонации; воспитание эмоциональной отзывчивости детей; формирование невербальных средств выражения различных эмоций (мимические и пантомимические этюды с опорой на пиктограммы: Что покажешь? Как выразишь на лице? Как скажешь?). Примеры образов: храбрый лев, хитрая лиса, голодный волк, персонажи сказок и мультфильмов и др. Можно использовать кубик, на гранях которого нарисованы лица с эмоциями: нарисуй или расскажи, когда ты чувствуешь себя так; иллюстрации и аудиозаписи ситуаций, вызывающих однозначную эмоциональную реакцию.

Обучение передаче эмоциональных состояний с помощью изменения основного тона высказывания начинается с произнесения междометий заданным тоном высказывания. Для этого на картинках предьявляются ситуации, вызывающие однозначную эмоциональную реакцию: дети весело танцуют («радость», э-ге-гей), мальчик заболел («печаль», ой-ой-ой), щенок поранил лапу («жалость», ай-ай-ай) и т. п. Слова произносятся разным тоном, в соответствии с заданием: «Дождь» – радостно, печально, гневно, жалобным тоном; «Пришла» – радостно, удивленно, тревожно, рассерженным тоном; «Молодец» – радостно, гордо, удивленно, рассерженно, насмешливым тоном. Также рекомендуется произнесение чистоговорок, поговорок и пословиц с изменением основного тона высказывания. Обучение использованию интонационно-звуковых средств выразительности путем произвольного изменения громкости голоса начинается с определения детьми громкости голоса в стихотворении с последующим его заучиванием и воспроизведением. Детям предлагают

продолжить рассказ, начатый громким (тихим) голосом. При этом целесообразно решать дополнительные коррекционные задачи, например, автоматизировать поставленный звук в тексте. При обучении использованию интонационно-звуковых средств выразительности путем произвольного изменения темпа речи дети определяют темп речи в стихотворении, отражающем скорость протекания событий, выучить его и воспроизвести.

Для автоматизации правильного звукопроизношения у детей можно использовать так называемые «фонетические» рассказы с картинками. Цветные сюжетные иллюстрации обеспечивают наглядную базу для коррекции звукопроизношения, пополнения словаря, развития грамматических представлений и связной речи.

Список литературы

1. Карпова, С. И, Гришина, А. В. Развитие интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством музыкальной деятельности // Гаудеамус. – 2018. – №3 (37).

2. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: учебное пособие / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. – 151 с.

3. Семенова, Т. Н. Подготовка будущих дефектологов к коррекции нарушений просодики у детей с ОВЗ при изучении дисциплины «Развитие интонационной стороны речи» / Т. Н. Семенова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6–1. – С. 183–187.

© Степанова А. В., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

Степанова Анастасия Вениаминовна – педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад № 23», г. Чебоксары

Велиев Артем Рафикович – педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад №23», г. Чебоксары,
преподаватель ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И. Н. Ульянова»

Егорова Ольга Поликарповна – заведующий МБДОУ «Детский сад
№23», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлены сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по формированию положительных психических состояний детей 5–7 лет средствами нейропсихологических и арт-терапевтических игровых упражнений.

Ключевые слова: арт-терапия, нейропсихологические игры, психические состояния.

В изменяющихся реалиях современного общества растет число детей с эмоциональными, волевыми, поведенческими нарушениями. В связи с этим, возрастает необходимость формирования у дошкольников навыков саморегуляции, развития эмоционального интеллекта. Преобладание положительных психических состояний у дошкольников играет немаловажную роль в становлении этих процессов.

Психические состояния, которые субъект проживает регулярно, переходят в разряд свойств личности ([1], [3]). Следовательно, своевременная редукция отрицательных и оптимизация положительных,

равновесных психических состояний является приоритетной задачей педагогов и психологов образовательных учреждений.

Поиск эффективных средств коррекции негативных и формирования позитивных психических состояний детей дошкольного возраста обусловлен требованиями нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность образовательных организаций.

Применение арт-терапевтических и нейрокоррекционных технологий значительно повышает эффект коррекционно-развивающих мероприятий (С. В. Велиева [2]).

Арт-терапия способствует актуализации творческого самовыражения, снижению психоэмоционального напряжения, восстановлению эмоционального равновесия детей ([5]).

Исследования А. В. Семенович [4] показывают, что применение нейрокоррекционных технологий оказывает положительное влияние на динамику развития мозговых структур и на психику в целом.

В ходе настоящего исследования осуществлен анализ теоретических моделей и эмпирических изысканий по проблеме психических состояний, проведена экспериментальная работа, в которой приняло участие 33 ребенка 5–7 лет. При обработке данных использовались количественные и качественные методы. Для статистической обработки полученных в ходе исследования материалов применялся χ^2 критерий Пирсона на уровне значимости $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$. Для выявления особенностей психических состояний были выбраны методики: «Паровозик» (С. В. Велиева), «Кинотеатр» (С. В. Велиева), «Звезды и волны» (Урсула Аве-Лаллемант).

Результаты констатирующего этапа показали, что для большинства испытуемых контрольной группы свойственна оптимальная степень выраженности состояния спокойствия, тревожности, агрессии, средняя степень интенсивности состояния радости, низкая степень

выраженности ажитации и утомления. В экспериментальной группе больше половины детей отнесены к низкой степени состояния спокойствия, потому что, у испытуемых преобладают такие негативные психические состояния, как ажитация, страх, утомление.

Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, послужили основой необходимости проведения формирующего этапа.

По результатам контрольного этапа эксперимента установлена положительная динамика.

В экспериментальной группе снижение количества воспитанников с высокой степенью напряженности психических состояний в 4 раза превысило результат, обнаруженный в контрольной группе. У большинства детей зафиксирован уровень оптимального функционирования неврологических и соматических процессов и степени выраженности коэффициента вегетативного тонуса. Это свидетельствует о повышении адаптивных психофизических ресурсов организма детей, оптимального уровня активности психики, что обеспечивает высокую приспособляемость к условиям окружающей среды.

Исследование позволило установить, между двумя замерами констатирующего и контрольного этапа в экспериментальной группе имеются существенные различия, которые не обнаружены в контрольной группе. В экспериментальной группе $\chi^2_{\text{эмп.}}$ по методике «Паровозик» равен 20,19, в контрольной группе – 9,92; по методике «Кинотеатр» 9,94 в экспериментальной и 3,01 в контрольной группе. Таким образом, по методике «Паровозик» $\chi^2_{\text{эмп.}}$ превышает критическое значение не только на выбранном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$, но и на более высоком уровне критерия при допустимости вероятной ошибки $p \leq 0,01$. По методике «Кинотеатр» $\chi^2_{\text{эмп.}}$ превышает критическое значение критерия при допустимости вероятной ошибки $p \leq 0,05$.

У испытуемых экспериментальной группы зафиксировано оптимальное значение степени коэффициента напряженности ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 8,28$ при $p \leq 0,05$), что свидетельствует об улучшении функционирования нервно-соматических систем, включенности волевых компонентов в структуру состояний.

Анализ эмпирических данных по методике «Звезды и волны» показал, что в экспериментальной группе обнаружена значительная динамика по состояниям радость ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 22,05$ при $p \leq 0,01$), спокойствие ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 20,53$ при $p \leq 0,01$), тревога ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 10,35$ при $p \leq 0,01$), утомление ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 7,86$ при $p \leq 0,05$).

По состояниям ажитация ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 2,57$ при $p \leq 0,05$), страх ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 3,92$ при $p \leq 0,05$), агрессия ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 1,03$ при $p \leq 0,05$). Подобные результаты могут быть объяснены тем, что на констатирующем этапе у большинства испытуемых экспериментальной группы была зафиксирована оптимальная степень выраженности по состояниям ажитации, страха, агрессии, при наличии позитивного сдвига по данным состояниям динамика оказалась незначительной.

Анализ данных контрольного этапа эксперимента позволяет заключить, что система занятий с применением арт-терапевтических и нейропсихологических технологий оказывает стабилизирующий, оптимизирующий эффект на психофизиологическое состояние, эмоциональную, волевою сферу и поведение.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Акмеологические особенности психических состояний детей дошкольного возраста / С. В. Велиева. – Чебоксары, 2015.
2. Велиева, С. В. Коррекция негативных психических состояний у

детей старшего дошкольного возраста средствами нейропсихологических и арт-терапевтических игровых упражнений / С. В. Велиева, Н. Ю. Ярабаева // Азимут научных исследований : педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 4(29). – С. 275–279.

3. Велиева, С. В. Коррекция психических состояний и речи дошкольников с речевой патологией средствами этнических сказок / С. В. Велиева, Т. Н. Семенова // Теория и практика социальной работы: история и современность / Под общей редакцией: Ю. А. Калинина, С. Г. Чудова. – Барнаул, 2015. – С. 73–78.

4. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис. – 2007. – 474с.

5. Ядрова, А. А. Психолого-педагогическая коррекция страхов у старших дошкольников средствами арт-терапии / А. А. Ядрова, К. П. Ядров // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие : Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 17–18 апреля 2019 года / Под общей редакцией О. Н. Усановой. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Когито-Центр», 2019. – С. 179–182.

6. Zakirova V. G. (2016) Optimization of mental states of 6–7 years old children with speech disorders in a cross-cultural space / V. G. Zakirova, S. V. Velieva // International Electronic Journal of Mathematics Education. – Т. 11. – № 6. – С. 1735–1749.

© Степанова А. В., Велиев А. Р., Егорова О. П., 2024

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕГРАЛЬНОЙ КАУЗАЛЬНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ

Тор Юрий Николаевич – магистр психологии, психотерапевт, основатель и руководитель Академии интегральной психодинамической психотерапии, президент Международной ассоциации интегральной каузальной психотерапии, председатель правления Славянской ассоциации психотерапии, редактор научно-практического журнала «Грани психотерапии», г. Белград, Сербия

Полторак Анна Евгеньевна – психолог-психоаналитик, гипнолог, директор Санкт-Петербургского филиала Академии Интегральной Психодинамической Психотерапии (АИПП), г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. в статье обсуждаются идеодинамические феномены, которые эффективно применяются в терапевтических, коррекционных и в диагностических целях, для выявления символических смыслов симптома и их дальнейшего перекодирования.

Ключевые слова: каузальная психотерапия, идеодинамические феномены, переживания, образы, переживания.

Каждое конкретное движение человека имеет отображение/представление в сознании, всем двигательным актам предшествует создание их мысленных образов. Реализация движений осуществляется по следам возникающих мысленных образов (в соответствии с сигналами, идущими от мозговых структур к конкретным мышцам). Такие мысленные образы, при которых сигналы к тем или иным мышцам тела направляются и при планировании движения, и при думании о нём, в психологии и психофизиологии обозначаются как идеомоторные образы действия. Феномены, которые в форме

представлений движений рождаются в сознании и далее объективируются в моторике, принято называть идеомоторными актами.

Идеомоторные акты отличаются от обычных рефлексов отсутствием объектного раздражителя, а от волевого действия – произвольным характером. По П. К. Анохину, идеомоторные акты, как всякие поведенческие акты, направляются представлением о его результатах. И это представление надделено активной движущей силой.

В научных трудах И. М. Сеченова, Л. Левенфельда, И. Р. Тарханова, В. М. Бехтерева, И. П. Павлова есть ряд примеров того, как яркое представление и самовнушение влияют на различные телесные и многие вегетативные процессы и вызывают галлюцинации (в данном контексте – образные представления). И. П. Павлов в учении о высшей нервной деятельности считал его эквивалентным понятию «психическая деятельность». Чувственное впечатление, познание окружающего мира основывается на совокупности условных и безусловных рефлексов на непосредственные раздражители, воспринимаемые анализаторами через органы чувств. Это первая сигнальная система, на базе которой возникает вторая – система условно-рефлекторных связей в головном мозге человека, где условным раздражителем является слово, речь. Вторая сигнальная система является регулятором высшей нервной деятельности, основой письменной и устной речи, основой абстрактно-логического мышления. Без этих способностей, которые дает человеку вторая сигнальная система, были бы невозможны как обучение сложным поведенческим актам и налаживание процессов коммуникации, так и коррекция этих процессов, осуществляемая в ходе педагогической и психотерапевтической деятельности [3].

Понимание механизмов работы нервной системы и психического аппарата человека дают возможность квалифицированному специалисту управлять процессами научения, развития, адаптации и коррекции

поведения научно-обоснованными методами. Идеодинамические феномены активно используются в работе педагогов и психологов, психотерапевтов [2].

Сознательная активность мозга охватывает способности человека осознавать сенсорные события, размышлять, воображать, фантазировать. Мы оперируем знаниями в процессах рассудочного (дискурсивного) и образного мышления. Феноменологически эти процессы выражаются мыслями.

Однако, сознательная деятельность – лишь малая часть деятельности психики и подвержена влиянию процессов, происходящих в бессознательном.

Идеодинамические феномены, которые принято дифференцировать на идеомоторные, идеосенситивные, идеоаффективные и идеокогнитивные, позволяют мягко воздействовать на бессознательное человека, обходя процессы сопротивления и добиваясь желаемого результата [1].

Идеомоторные акты подразумевают, что идея или образ могут реализоваться в движении, минуя сознательный контроль. Это используется не только в гипнотерапии, но и в реализации методов БОС (биологической обратной связи).

Идеосенситивный феномен проявляется тем, что, представляя какой-либо образ, можно добиться реальных сенсорных ощущений в теле. Самый известный пример – с лимоном, который режут ножом, и повышением слюноотделения в ответ на этот образ.

Идеоаффективный феномен – это реализация образа или фантазии в эмоции, что так же открывает большие возможности для педагогической или психотерапевтической деятельности. Когда имеющиеся у человека в бессознательном образы, стереотипы и установки влияют на его поведение, это демонстрация идеокогнитивного

феномена. Существующая связь образов и телесных и психических процессов позволяет работать с симптомами на метафорическом уровне ([2], [4], [5]). Некоторые исследователи используют возможности этих методов с минимальным участием вербализации (трансформация рисунка, лепка из пластилина). Вербальное описание образов и ощущений усиливает эффективность методов психотерапии, соединяя работу сознательной и бессознательной части психики ([2], [5]).

В процессе развития слово как означающее закрепляется за предметом и, благодаря этому, формируется смысловое представление, ментальный образ (означаемое). С помощью речи человек манифестирует свои внутренние беспокойства. Слово как символ может являться стимулом или триггером, воздействующим на вторую сигнальную систему и запускающим различные процессы и стратегии, которые могут быть адекватны и соответствовать реальной необходимости или являться дисфункциональными.

Интегральная казуальная психотерапия – официально зарегистрированная модальность психотерапии в России и Европе, использует идеодинамические феномены в качестве нейропсихологической базы для применения психотерапевтического инструментария – триединства следующих методов:

1. Глубинная психотерапия – современный психоанализ и юнгианский анализ, которые позволяют обнаруживать, исследовать, анализировать и корректировать причины психических дисфункций на основе работы с содержимым личного и коллективного бессознательного.

2. Техники нейромоделирования, которые дают возможность точно работать с аффективными структурами памяти, перерабатывая негативные эмоции, обнаруживать и устранять негативные и

ограничивающие убеждения, паттерны поведения и моделировать желаемые, регулировать настроение и жизненный тонус.

3. Кататимно-имагинативная психотерапия Х. Лейнера (символдрама), которая работает с интрапсихическими конфликтами и другими психологическими проблемами с помощью внутренних образов, разворачивающихся в воображении пациента при прохождении символдраматического мотива.

ИКП за счет комплексного точно выверенного подхода обнаруживает и точно устраняет очаги проблемы и осуществляет общую интеграцию психики, что позволяет пациенту быстрее достичь психологического благополучия. Нами разработаны и успешно подтверждены клиническими исследованиями опорные посессионные программы кратко– и среднесрочной работы с такими проблемами как неустойчивая самооценка, выгорание, хроническая усталость, депрессивные и тревожные расстройства, проблемы отношений и другие.

Одной из терапевтических мишеней мы рассматриваем работу с подавленной агрессией – осознание и растабуирование собственных агрессивных импульсов пациентов, обучение их выражению и адекватному использованию агрессивного драйва для потребностей развития и самореализации.

При работе с подавленной агрессией идеодинамические феномены используются не только в терапевтических, но и в диагностических целях для выявления символических смыслов симптома и их дальнейшего перекодирования.

В психологии и психотерапии перечисленные выше феномены возможно использовать достаточно широко в работе как с детьми, так и со взрослыми.

Список литературы

1. Бабина, Г. В. Характеристика сенсомоторного и идеомоторного развития дошкольников с нарушениями речи / Г. В. Бабина, А. В. Денисова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – №5.
2. Велиева, С. В. Технологии оптимизации психических состояний студентов и педагогов / С. В. Велиева, Н. Ю. Ярабаева, О. И. Григорьев, О. С. Пиняева // Обзор педагогических исследований. 2023. – Т. 5. – № 5. – С. 14–19.
3. Савченков, А. В. Регрессивно-аналитический метод гипноза в клинике психогений и пограничных расстройств личности: монография / А. В. Савченков. – Челябинск: изд-во Челяб. Гос ун-та, 2018.
4. Сергин, В. Я. Сознание и мышление: нейробиологические механизмы / В. Я. Сергин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2011. – № 2.
5. Тор, Ю. Н. Интегральная казуальная психотерапия: теоретические основы / Ю. Н. Тор // Грани Психотерапии. – №2 (04). – 2023.

© Тор Ю. Н., Полторак А. Е., 2024

ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Фадеева Наталья Александровна – магистрант,
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Институт психологии и образования, г. Казань

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики специального образования,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
Институт психологии и образования,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В данной статье представлены возможности нейропсихологической помощи при адаптации детей к школе. Также проанализированы возможные трудности обучения младших школьников.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, адаптация, трудности обучения, младший школьник.

Интенсификация учебного процесса, использование новых технологий обучения на сегодняшний день привело к росту числа детей, не способных адаптироваться к учебным нагрузкам без серьезного напряжения. Трудности обучения, стойкое отсутствие желания ходить в школу, отклонения от общепринятых норм дисциплины пребывания в школе – явные проявления школьной дезадаптации.

Частой причиной школьных трудностей является то, что дети психологически не готовы к обучению. Большой вклад в изучение вопроса психологической готовности к обучению в школе внесли отечественные психологи Н. И. Гуткина [4] и Н. Е. Веракса [2]. Н. И.

Гуткиной представлена уникальная диагностико – развивающая методика, созданная на базе концепции изучаемого явления [4]. Н. Е. Вераксой разработан методический аппарат, позволяющий определить степень готовности ребенка к обучению в школе [2].

Проведя теоретический анализ психологической готовности ребенка к обучению в школе, мы выявили, что она является основным фундаментом, от которого зависят все последующие успехи детей в дальнейшей учебной деятельности, при этом способствуя формированию максимально благоприятных психологических и социальных условий для уверенного освоения школьными знаниями.

Изучив проблему трудностей детей в усвоении образовательной программы, Н. П. Локалова [5] выделила три основные группы трудностей. Первая группа трудностей связана с недостатками формирования сложных по структуре и многоуровневых по организации двигательных навыков письма и чтения; вторая группа трудностей обусловлена особенностями формирования когнитивного компонента навыков чтения, письма и вычислительных умений; третья группа трудностей связана с недостатками в формировании регуляторного компонента навыков чтения, письма и вычислительных умений.

Выявив возможные трудности в усвоении школьных знаний, можно сделать вывод, что совокупность трудностей в учебной деятельности, обретая устойчивость, подрывает личность и ее внутренний мир, вызывает сопротивления между желаниями и способностями, требованиями общества и собственными стремлениями.

Надежным проверенным средством для определения функционирования разнообразных мозговых структур и связанной с ним степени зрелости высших психических функций являются методы нейропсихологической диагностики.

Сторонниками нейропсихологического подхода к адаптации детей

к школе являются Т. В. Ахутина [1] и Л. С. Цветкова [6]. По мнению Л. С. Цветковой важно найти основную причину школьных трудностей у детей. Разработанная ей методика ставит своей целью помочь детям научиться письму, чтению, счету и другим базовым школьным навыкам [6]. В научных трудах Т. В. Ахутиной раскрываются методы преодоления трудностей в усвоении школьных знаний и навыков, обусловленных недостаточной сформированностью различных психических функций [1].

Анализ исследований авторов (Т. В. Ахутина [1], Ж. М. Глозман [3]) доказал, что внедрение нейропсихологического подхода может помочь повысить работоспособность, устойчивость внимания у детей; увеличить уровень развития мнестических процессов; повысить уровень развития функций программирования и контроля; устранить трудности переработки слуховой и зрительной информации; повысить уровень развития пространственных представлений; улучшить развитие двигательной и графomotorной сферы.

Перспективы исследования нейропсихологического подхода к адаптации детей в школе имеет большую значимость, ведь если адаптация к школе проходит спокойно, то ученики чувствуют уверенность в себе, облегчается социализация в обществе, стабилизируется психологическое здоровье, а значит и учебная деятельность складывается более результативно.

Список литературы

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 320 с. – Текст: непосредственный.

2. Веракса, Н. Е. Диагностика готовности ребенка к школе / Н. Е. Веракса. – Москва: Мозайка-Синтез, 2010. – 112 с. – Текст: непосредственный.

3. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста: Пособие для студентов высших учебных заведений / Ж. М. Глозман. – Москва: издательский центр Академия, 2009. – 272 с. – Текст: непосредственный.

4. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – 3 – е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Академический Проект, 2000. – 184 с. – Текст: непосредственный.

5. Локалова, Н. П. Как помочь слабоуспевающему школьнику?: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике: психодиагностические таблицы / Н. П. Локалова. – Издание 4–е, переработанное и дополненное. – Москва: Ось-89, 2007. – 144 с. – Текст: непосредственный.

6. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. – 4–е издание, исправленное и дополненное. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 96 с. – Текст: непосредственный.

© Фадеева Н. А., Артемьева Т.В., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Федина Екатерина Сергеевна – учитель-логопед, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №2» Муниципального образования Кандалакшский район, г. Кандалакша, Мурманская область, Россия

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей формирования навыка чтения, в том числе и осознанного чтения, у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В статье рассмотрены основные причины трудностей формирования осознанного чтения у обучающихся данной категории. Выделены ключевые ошибки, совершаемые при чтении.

Ключевые слова: задержка психического развития, понимание прочитанного, осознанное чтение.

Письменная речь – процесс, в основе которого лежит сложная структурно-системная организация работы головного мозга. Следовательно, на формирование у младших школьников письменной речи, в том числе и навыка чтения оказывают негативное влияние различные биологические и социальные факторы.

Такие исследователи, как Л. А. Брюховских, О. А. Дмитриева [1], Т. Г. Егоров [2] и др., отмечают сложную организацию чтения, как психического процесса. В структуре данного процесса можно выделить два взаимосвязанных компонента: технический и семантический [1;2].

По мнению многих исследователей обучающиеся с ЗПР испытывают разнообразные трудности в процессе школьного обучения, в том числе в процессе обучения чтению.

В основе данных трудностей обучающихся с ЗПР лежат как

психофизиологические, так и психолого-педагогические факторы. К первым можно отнести несформированность функций произвольной регуляции, недостаточность переработки зрительной информации, недостаточность целостной стратегии переработки информации [5].

К психолого-педагогическим факторам можно отнести отсутствие психологической готовности к началу школьного обучения. У обучающихся с ЗПР наблюдается низкий уровень мотивации к обучению, в том числе и к обучению чтению. Дети данной категории на протяжении долгого времени осваивают техническую сторону чтения, с трудом понимают смысл прочитанного. В начале третьего года обучения лишь часть из них овладевает синтетическим чтением. Читательский навык большинства детей находится на уровне послогового чтения. Часто наблюдается чтение по догадке [4].

С целью уточнения особенностей формирования навыка чтения у обучающихся с ЗПР были реализованы методические разработки А. Н. Корнева [3].

Исследование проводилось с обучающимися 3 класса в возрасте девяти-десяти лет в количестве 10 человек, имеющими задержку психического развития.

В рамках исследования навыка чтения была применена стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ). Данная методика позволяет оценить скорость и качество чтения вслух и про себя посредством сравнения коэффициента техники чтения с общим интеллектуальным показателем.

Исходя из анализа результатов исследования сформированности навыка чтения в слух и про себя у обучающихся 9–10 лет с задержкой психического развития, можно сделать вывод о том, что большинство детей показывают недостаточный уровень сформированности данного навыка.

При оценке коэффициента техники чтения у 90 % детей были выявлены выраженные трудности в овладении навыком чтения. Так при чтении в слух скорость чтения коррелируется от 9 до 48 слов в минуту. При этом способ чтения 30 % обучающихся преимущественно слоговой, 70 % детей читают целыми словами, совершая при этом большое количество дислексических ошибок: перестановки и пропуски букв и слогов, пропуски слов, акустические и оптические замены, лексические замены, ошибки при постановке ударения. К концу прочтения первого текста у большинства детей проявлялись признаки психического переутомления: они ложились на парту, начинали тереть одежду и волосы, тереть глаза.

При чтении про себя все дети использовали шепотную речь. Скорость при чтении про себя незначительно увеличивается, но при этом увеличивается и количество допускаемых детьми ошибок.

Оценка понимания прочитанного указывает на недостаточный уровень сформированности осознанного чтения. Анализ диагностической работы показал, что 20 % детей не понимают прочитанного. Дети не смогли ответить на заданные им вопросы, а также пересказать прочитанный текст. Уровни ниже и среднего и средний показали 50% детей. Для обучающихся с данным уровнем характерны краткие или не совсем точные ответы на вопросы, а также пересказ текста с опорой на подробный план/ наводящие вопросы. Уровень понимания прочитанного выше среднего показали 30% обучающихся. Дети достаточно точно и подробно отвечали на предложенные им вопросы, пересказывали прочитанный текст с незначительной помощью (1–2 наводящими вопросами).

Анализируя результаты диагностического обследования, было выявлено, что основное количество ошибок при чтении составляют смысловые замены. Обучающиеся с ЗПР пропускают или заменяют

отдельные части слов. Иногда, пытаясь угадать смысл последующих слов, дети заменяют слова, используя опознавательные элементы. Усложнение смысла текста приводит к возрастанию смысловых замен и прочих ошибок, связанных с пониманием текста.

Ограничение словарного запаса обучающихся данной нозологической категории приводит к появлению ошибок при чтении малознакомых слов и обуславливает неправильное употребление слов. Характерной особенностью чтения является спонтанная замена слов синонимами.

В следствии таких ошибок возникают трудности в понимании смысловых звеньев текста. Слова, наиболее трудные для понимания, нередко выполняют различную функцию в смысловой структуре.

Искажения речевого материала при чтении часто обусловлены недостаточным уровнем сформированности осознания морфологической структуры слова, что приводит к возникновению ошибочной смысловой догадки.

У обучающихся с ЗПР встречаются грамматические ошибки и возникают трудности восприятия тонких грамматических значений. Ограничение словарного запаса и особенности формирования грамматического строя речи приводят к затруднению понимания прочитанного.

Таким образом, формирование осознанного чтения у обучающихся с ЗПР напрямую зависит от особенностей их психофизиологического развития, а также обусловлено уровнем сформированности всех компонентов речевой системы. Следовательно, для обучающихся данной категории необходима организация целенаправленной системной коррекционно-развивающей работы по формированию осознанного чтения.

Список литературы

1. Брюховских, Л. А., Дмитриева, О. А. Подготовка к обучению чтению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт: монография. – Красноярск, 2014.
2. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – М.: Изд-во ин-та психологии АПН РСФСР, 1953. – 264 с.
3. Корнев А. Н., Ишимова О. А. Методика диагностики дислексии у детей / А. Н. Корнев, О. А. Ишимова. – СПб.: Политехн. ун-та, 2010. – 72 с.
4. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В., Зорина, С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. – М.: Владос, 2003. – 304 с.
5. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития /под общ. ред. С. Г. Шевченко. – М: Школьная Пресса, 2005. – Кн. 1.

© Федина Е. С., 2024

ПРИМЕНЕНИЕ СРЕДСТВ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОНР

Хорунова Ирина Николаевна – учитель-логопед, МБОУ «Бобровский образовательный центр «Лидер» имени А. В. Гордеева», г. Бобров

Минькова Екатерина Сергеевна – педагог-психолог, МБОУ «Бобровский образовательный центр «Лидер» имени А. В. Гордеева», г. Бобров, Воронежская область, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные вопросы развития речи детей дошкольного возраста. Описаны особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Отражена система работы педагогов ДОУ по развитию речи детей с ОНР средствами мультимпликации. Сделан вывод об эффективности использования мультимпликации в развитии речи детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольники, общее недоразвитие речи, мультимплификация, развитие речи.

С развитием речи у ребенка связано формирование личности в целом и развитие основных психических процессов. Несформированность речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности детей, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, а значит, препятствует овладению знаниями. Л. С. Выготский отмечал: «Первоначальная функция речи коммуникативная. Речь, есть, прежде всего, средство социального общения, средство высказывания и понимания».

К важнейшим задачам коррекционной работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи (ОНР) относится формирование связной

грамматически правильной монологической речи. Значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с ОНР обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического строя речи, недостаточной сформированностью как звуковой, так и смысловой сторон речи. Речевые нарушения негативно сказываются на формировании сенсорной и интеллектуальной сфер. Для детей с ОНР характерны снижение мотивации, бедный запас сведений об окружающем мире, отсутствие целенаправленности в деятельности, несформированность операционных компонентов мышления, сложность в создании воображаемой ситуации, недостаточная точность предметных образов представлений, непрочность связей между зрительной и вербальной сферами [1].

В работе по развитию речи особое внимание уделяем сотрудничеству и тесному взаимодействию педагогов ДОУ: учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя. Интеграция и координация участников коррекционно-педагогического процесса служит условием создания единого коррекционно-развивающего пространства, развития ребенка дошкольного возраста. Основная цель – обеспечить эффективную, разноплановую, дифференцированную помощь детям с нарушением речи.

Только четко выстроенная, продуманная, последовательная работа может дать, несомненно, хорошие результаты. Поэтому, особенное внимание решили уделить в работе по развитию речи детей с ОНР, поиску новых форм и методов. Возникла идея, как с помощью компьютерных технологий соединить в творческом процессе специалистов и воспитателей детского сада, общими усилиями создать для ребёнка новую творческую среду, которая станет ему интересна и привлекательна, будет стимулировать его к познавательной

деятельности и развитию социально-коммуникативных навыков. Все это отражено в технологии создания анимационных фильмов.

Это интересная и увлекательная деятельность для любого ребенка, так как он становится не только главным художником и скульптором этого произведения, но и сам озвучивает его, навсегда сохраняя для себя полученный результат в форме законченного видеопродукта. Создание мультфильма – является многогранным инструментом комплексного воздействия на личность ребенка. Это процесс, интегрирующий в себе разнообразные виды детской деятельности: речевую, игровую, познавательную. В результате чего у воспитанников развиваются такие значимые личностные качества, как инициативность, любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, способность управлять своим поведением, владение коммуникативными умениями и навыками и т. д.

Подготовительный этап включает знакомство детей с мультипликацией, изготовлением декораций, работой над персонажами. В это время идет подготовка над формированием заинтересованности детей к мультфильмам, выбору понравившихся персонажей. На данном этапе проводятся игры с конструированием, постройками малых архитектурных форм, игры с различными видами лепки, лепка любимого персонажа, игры на развитие познавательного интереса.

Непосредственная работа по созданию мультфильма начинается с придумывания и обсуждения сюжета (выбираем известную сказку, рассказ или стихотворение или вспоминаем историю из опыта, или придумываем историю сами). Сказка – это незаменимый материал, используемый для развития речи детей дошкольного возраста. Дошкольники уже знакомы с персонажами сказок, их черты характера героев ярко выражены, мотивы поступков понятны. Преимущество сказок в богатом, выразительном народном языке, в том, что сказки изобилуют образными сравнениями, а также имеют сравнительно

простые формы прямой речи.

Затем, создание персонажей и декораций. В данном случае изготовление персонажей из пластилина. В процессе лепки развивается мелкая моторика, ведь известно, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости и от степени развития тонких движений пальцев рук.

Съёмка мультфильма – в среднем 150–200 кадров (фотографий). Съёмка мультфильма – анимация (дети по очереди выполняют роль оператора, занимает место у фотоаппарата, закрепленного на штативе, а остальные осуществляют действия в кадре, переставляя героев декорации в соответствии с задуманным сюжетом). Монтаж мультфильма (весь отснятый материал переносится на компьютер, просматривается, лишние кадры удаляются) [3, с 54–59].

Подготовка к озвучиванию начинается с дыхательных и артикуляционных упражнений, а также упражнений на развитие интонационной выразительности речи. При озвучивании мультипликационного фильма детьми обращается внимание на правильность речи: ясность и простоту высказывания, соответствие речи ситуации, звукопроизношение, интонацию, эмоциональное сопровождение. Дети поочередно записывают голосовое сопровождение, произнося свои реплики на подходящем кадре.

На разных этапах создания мультфильма совершенствуются различные компоненты речевой деятельности: фонетическая, лексико-грамматическая сторона речи, связная речь, развиваются коммуникативные способности детей с ОНР. Тщательно подобранный речевой материал, способствует развитию у детей компонентов звуковой культуры речи:

- автоматизации поставленных звуков;
- умению регулировать громкость и силу своего голоса;

- слухоречевой памяти;
- точности, четкости работы артикуляционного аппарата;
- интонационной выразительности.

Использование средств мультипликации в системе коррекционно-логопедической работы со старшими дошкольниками с ОНР положительно влияет на их речевую деятельность. Средства мультипликации как современной инновационной технологии позволяют обеспечить качественное разнообразие форм, методов и приемов педагогического воздействия.

На материале мультфильмов дети приобщаются к художественной речи, запоминают образные слова и словосочетания, учатся владеть живым родным языком. Они правильно используют лексические и грамматические средства языка в оформлении высказывания, употребляют разные виды предложений в речи [2].

Дети начинают строить свои собственные рассказы (на темы из личного опыта, на предложенный сюжет) более грамотно, последовательно, не увлекаясь деталями и не упуская главного, т. е. происходит развитие их речевых умений и связной речи в целом. Кроме того, у детей развиваются не только речь и творческие способности, но и воображение, логическое мышление, внимание и память – процессы, необходимые для последующего успешного школьного обучения.

Мультипликация – увлекательный и эффективный метод, который можно использовать как в индивидуальной, так и в групповой работе с детьми дошкольного возраста. Таким образом, можно сделать вывод, что использование мультипликации является эффективным средством в развитии речи детей ОНР.

Список литературы

1. Волосовец, Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 2002. – 256 с.
2. Гуськова, А. А. Мультфильмы в детском саду. Работа по лексическим темам с детьми 5–7 лет. – М., 2017.
3. Зубкова, С. А., Степанова, С. В. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – №5. – С. 54–59.

© Хорунова И. Н., Минькова Е. С., 2024

МЕДИАТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цырулик Виктор Александрович – педагог дополнительного образования, ГУО «Средняя школа № 16 г. Мозырь», г. Мозырь

Цырулик Артем Викторович – обучающийся, ГУО «Средняя школа № 16 г. Мозырь», г. Мозырь, Республика Беларусь

Аннотация. В статье представлен опыт работы по использованию ресурсов медиасреды для развития познавательной активности обучающихся, их коммуникативных и исследовательских умений, формирования их медиакультуры.

Ключевые слова: медиатехнологии, видеостудия, школьное телевидение, познавательная деятельность.

Системное внедрение в работу учреждений образования новых информационных технологий открывает возможность качественного усовершенствования процесса обучения и воспитания, ставит вопрос создания информационно-образовательной среды, обладающей высокой степенью эффективности обучения. Информационные технологии представляют собой интегративную совокупность средств и методов сбора, обработки, накопления и передачи данных для получения информации нового качества о состоянии информационного продукта, процесса, явления, а также распространения информации.

В контексте развития информационного пространства в учреждениях образования широкое распространение получила тема школьной прессы, школьного телевидения. Уже на этапе обучения в школе дети получают возможность развивать себя в медиасфере: овладевать информационными технологиями и использовать их ресурс для коммуникации, дистанционного обучения, создания и реализации творческих и исследовательских проектов, проявления своей активности. Использование информационных, медиатехнологий в образовательном процессе позволяет ему выйти на качественно более высокий уровень: школьные средства массовой информации способствуют развитию творческого мышления, анализа, обобщения и прогнозирования, формируют социально активную личность, и, как показывает многолетний опыт работы, нередко направляя учащегося и на выбор будущей профессии [1; 2; 3]. Знания и умения, полученные в результате активной деятельности обучающихся в сфере масс-медиа (телевидение), позволят им в дальнейшем самостоятельно продолжать изучение и использовать программы и технологии фото и видеомонтажа, необходимые для создания иллюстраций, обработки фотографий, художественного творчества и дизайна; продолжить образование в области рекламы и полиграфии, дизайна и фотоискусства, телевидения и

кинорежиссуры, в издательской деятельности по специальностям художник-дизайнер, WEB-дизайнер, дизайнер-макетчик. Умение создавать видеоклипы с музыкальным сопровождением, рекламные ролики, компьютерные фильмы, монтировать отснятые на фото-и видеокамеру материалы пригодятся учащимся и в повседневной жизни.

Многолетний опыт реализации на базе ГУО «Средняя школа № 16 г. Мозыря» образовательного проекта «Школьное телевидение “TV16”» и курса «Основы компьютерного фото и видео монтажа» в рамках деятельности видеостудии показал, что систематическая работа по вовлечению обучающихся в медиасферу, обучению медиатехнологиям повышает их познавательную активность, инициативу в распространении своего первичного медиаопыта, полученного под руководством педагога. Цель курса – способствовать пониманию основ создания цифрового изображения, как для фото, так и для видео монтажа; сформировать целостное представление о приемах и методах создания, редактирования и демонстрации фото и видеофрагментов; обеспечить понимание возможностей использования статических и динамических цифровых изображений; обеспечить предпрофессиональную подготовку учащихся к освоению ряда творческих специальностей, в частности фотоискусство, видеосъемка, кино; развивать коммуникативные компетенции. Занятия с детьми проводятся в форме практических работ, круглых столов, защит выполненных видео-проектов, фото-презентаций. Содержание индивидуальной работы с учащимися включает подготовку и создание периодических выпусков школьных новостей, телепередач для показа на кабельном телевидении, видеопроектов, создание детских короткометражных телефильмов различной направленности, подготовку к участию в областных, республиканских конкурсах детских средств массовой информации, конкурсах творческих работ, в том числе к

участию в международных проектах. Приведем примеры таких проектов, участников конкурсов, выполненных учащимся Цыруликом Артемом: «Успех в каждом дне» (<https://www.youtube.com/watch?v=sxal0UBhEMg>), «Тренировка перед началом игры в чемпионате РБ по мини-футболу МФК «ЗАРЯ» (<https://www.youtube.com/watch?v=y69ZZTPjXRA>), «Будь собой!» (<https://www.youtube.com/watch?v=jWzK5Zg4QcY>), «Освободи себя!» (<https://youtu.be/157iNrpvw2s>).

Видеостудия может создаваться в условиях любой образовательной организации, образовательный эффект ее функционирования в виде развития коммуникативных и исследовательских умений обучающихся, их профессионального самоопределения очевиден. Успешно создаваемые обучающимися проекты мотивируют их в плане личностного роста. Они начинают особенно ответственно относиться к отбору транслируемой информации, к грамотной ее обработке, к отбору речевых средств и формулировкам в соответствии с коммуникативными задачами, учатся понимать и выстраивать сообщения на языке средств массовой информации, глубже предварительно узнавать об объекте съемки, создаваемого видеопроекта. Для участников таких проектов немаловажное значение имеют комментарии в социальных сетях, что заставляет их быть требовательными к себе при работе с идеей, содержанием видеоролика, репортажа.

Таким образом, на основе реализации проектов школьного телевидения, видеостудии на базе учреждения образования выстраивается, на наш взгляд, современная модель образовательной развивающей среды. Ее признаками являются интерактивность среды, активное включение учащихся в медиапространство на основе телевизионного и проектного творчества, формирование их

медиакультуры, повышение взаимовлияния различных образовательных областей, устойчивого интереса к учебе, возможность самореализации личности обучающихся в учебном процессе.

Список литературы

1. Жилаева, Е. В. Образовательный проект школьное телевидение как средство формирования ключевых компетенций обучающихся / Е. В. Жилаева // Ученые записки Орловского государственного университета. №1. – 2020. – С. 175–177.

2. Кувандикова, Г. Г. Методологические основы использования медиатехнологий в повышении эффективности обучения / Г. Г. Кувандикова, З. Н. Юлчиева // Наука, техника и образование. – 2019. – С. 53–55.

3. Кувандикова, Г. Г. Использование мультимедийных технологий в учебном процессе / Г. Г. Кувандикова, З. Н. Юлчиева // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 3. – С. 52–54.

© Цырулик В. А., Цырулик А. В., 2024

МИОФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Цырулик Надежда Степановна – доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования,
МГПУ имени И. П. Шамякина, г. Мозырь

Рудницкая Ангелина Эдуардовна – студентка,
МГПУ имени И. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь

Аннотация. В статье рассмотрены возможности миогимнастики в системе логопедической работы с детьми, имеющими нарушения произносительной стороны речи, обусловленные анатомическими и функциональными изменениями периферического речевого аппарата.

Ключевые слова: миофункциональные нарушения, звукопроизношение, коррекция, миофункциональная гимнастика.

Миофункциональные нарушения – это снижение или повышение нормального тонуса жевательных и мимических мышц, которые возникают при нарушении функций зубочелюстной системы (нарушения прикуса), дыхания (ротное дыхание, ключичный тип), глотания (инфантильный тип), жевания (слабость жевательных мышц), осанки (сутулость) и приводят к негативным последствиям в развитии других систем организма и функций, в том числе и речи. Причинами деформационных изменений челюстно-лицевой области могут быть и вредные привычки (сосание пальцев, языка, предметов, прикусывание губ и щек, привычка к ротовому дыханию, прокладывание языка между зубами при глотании), некоторые устойчивые и часто повторяющиеся

положения тела или его частей в пространстве (подкладывание кулака под щеку, запрокидывание головы во время сна) [2; 3]. Нарушения произносительной стороны речи, обусловленные функциональными и анатомическими дефектами периферических органов речи, являются достаточно распространенными. Они нередко носят полиморфный характер, являются достаточно устойчивыми к воздействию, речь ребенка неразборчива, что может затруднять ее понимание собеседником (Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина О. В. Правдина и др.).

Миофункциональные нарушения могут быть представлены у ребенка в разном сочетании своих проявлений, иметь разную обусловленность и степень выраженности. Для их коррекции требуется комплексная и последовательная работа разных специалистов, в том числе логопеда, такие средства, как ношение ортодонтической пластинки, трейнера, логопедический массаж, тейпирование, миогимнастика и др. [2–4]. Коррекционная работа по преодолению миофункциональных нарушений включает в себя следующие направления:

- формирование правильного прикуса (дифференцированные упражнения миогимнастики для челюсти при разных видах нарушения прикуса);
- формирование правильного глотания (упражнения миогимнастики по преодолению инфантильного типа глотания);
- нормализация носового дыхания (стимуляция носового вдоха и выдоха, дифференциация носового и ротового дыхания);
- нормализация функции смыкания челюсти и губ (преодоление патологической привычки открытого рта, усиление ощущений от сомкнутой челюсти, упражнения для челюсти и круговой мышцы рта);
- нормализация положения языка и укрепление его мышц (упражнения миогимнастики для языка);

– нормализация функции жевания (упражнения миогимнастики на укрепление жевательных мышц);

– постановка и автоматизация искаженных звуков.

Миофункциональная гимнастика (далее – МГ) рассматривается как комплекс специальных упражнений, разработанный в ортодонтии в целях формирования и нормализации функции мышц челюстно-лицевой области в процессе коррекции деформаций зубочелюстной системы и ротовой полости (Н. Ю. Григоренко, С. А. Цыбульский) [1]. Упражнения направлены на нормализацию тонуса, улучшение силы, подвижности, координации мышц полости рта, что влияет на качество жевания, глотания, речи. МГ играет важную роль в коррекции нарушений функции лицевых мышц и органов артикуляции: при чрезмерном напряжении и гипотонусе, при непропорциональности лица, скошенности подбородка, при постоянно полуоткрытом рте и отвисшей нижней челюсти, при скученности зубов или слишком больших межзубных щелях [2]. С помощью МГ дети под целенаправленным контролем врача и логопеда учатся удерживать в правильном положении язык в состоянии покоя и при глотании, восстанавливают носовое дыхание, учатся правильно глотать во время еды и в спокойном состоянии. В некоторых случаях упражнения миогимнастики назначается подросткам, которые проходят ортодонтическое лечение, для адаптации работы челюстно-лицевых мышц, органов полости рта в новых условиях.

Анализ информационных ресурсов ортодонтических клиник позволил нам обобщить методические указания к проведению МГ:

1) каждое упражнение требует 1) повторов сокращений мышц до тех пор, пока не появится местная усталость, продолжительность выполнения увеличивается постепенно;

2) сначала движения совершаются медленно и размеренно,

постепенно скорость увеличивается;

3) каждое упражнение повторяется несколько раз;

4) чередование упражнений с паузами той же продолжительности, что и выполненное упражнение;

5) выполнение упражнений должно быть без перенапряжения и ощущения болезненности.

Таким образом, миофункциональная гимнастика при соблюдении всех техник и правил ее применения считается эффективным методом коррекции прикуса, формирования правильного положения языка в полости рта, правильного глотания, жевания, дыхания, развития подвижности органов артикуляционного аппарата и нормализации звукопроизношения. Эффективность коррекционной работы с использованием данного ресурса зависит от выраженности нарушения, регулярности упражнений, возраста ребенка и начала коррекции.

Список литературы

1. Григоренко, Н. Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции: учебно-методическое пособие / Н. Ю. Григоренко, С. А. Цыбульский. – М.: Книголюб, 2005. – 144 с.

2. Миогимнастика в ортодонтии [Электронный ресурс] / Торговый дом Аюрведа. – Режим доступа: <https://goo. su/zyXQQG>. – Дата доступа: 29. 04. 2024.

3. Миогимнастика в ортодонтии. [Электронный ресурс] / Французская стоматология в Москве «French Dental Clinic» – Режим доступа: <https://fdc-vip. ru/articles/miogimnastika/> – Дата доступа: 20. 04. 2024.

4. Миофункциональная гимнастика [Электронный ресурс] / GMS

DENTAL стоматология. – Режим доступа: <https://goo. su/Or5C8f>. –Дата доступа: 09. 04. 2024.

© Цырулик Н. С., Рудницкая А. Э., 2024

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕОДОЛЕНИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Чернова Светлана Александровна – учитель-логопед,
МБОУ «СОШ № 31», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Коррекционная работа с обучающимися с ОВЗ, отражённая в статье, строится на применении инновационных нетрадиционных технологий. Данные технологии становятся перспективным и эффективным средством коррекции и помогают достижению максимально возможных успехов в исправлении речевых недостатков.

Ключевые слова: обучающиеся со статусом ОВЗ, инновационные технологии, мнемотехника, кинезиотерапия, камешки Марблс, су – джок терапия, биоэнергопластика.

Специфика работы учителя – логопеда с детьми ОВЗ заключается в том, чтобы включить в коррекционную работу как можно больше анализаторов детского организма, осуществлять регуляционные действия с опорой на дополнительный материал и обязательно использовать всевозможную наглядность. Следовательно, осуществление коррекционной работы должно осуществляться через

выполнение заданий различной сложности с использованием наиболее эффективных и инновационных технологий. Такого вида технологии позволяют усовершенствовать и вносить коррективы в образовательный процесс. Любое нововведение (инновация), применяемое в логопедической работе, не меняет ее в корне, а лишь дополняет и делает доступным, понятным детям с ОВЗ.

Использование инновационных технологий (на уроках, на переменах) позволяет повысить у детей с ОВЗ интерес к выполнению артикуляционных упражнений; улучшить невербальные психические функции (моторные функции, сукцессивные способности, гнозис и праксис, мышление, память и внимание); расширить представление об окружающем мире; повысить мотивацию к логопедическим занятиям; позволяет решить конкретные логопедические задачи: улучшается лексико-грамматическая, фонетико – фонематическая и связная строй речи, синтаксический компонент [3, с. 12]. У обучающегося с ОВЗ идет положительная динамика исправления всех сторон речи. Он начинает легко входить в контакт с сверстниками и со взрослыми, становится более социализированным в окружающей действительности.

К инновационным технологиям можно отнести: «Мнемотехника», «Су – джок терапия», «Камешки Марблс», «Кинезиотерапия», «Биоэнергопластика».

«Мнемотехника». Данный метод позволяет эффективно запомнить информацию, построенную на ассоциациях (визуальные и звуковые), развивает образное мышление, память. Приемы мнемотехники используются для составления описательных сказок, пересказа текста, запоминания и выговаривания рассказов, скороговорок, стихов и потешек. Например, предложить составление сказки – связки «Кукла» для автоматизации отдельных групп звуков Л, ЛЬ в предложениях. Сначала знакомимся с символами, встречающимися в тексте. Затем

составляем предложения, связный текст, используя предлоги (у, в, на, около), имена существительные (мама, алла, кукла, глаза, волосы, велосипед, лужа, платье, мыло, мочалка, шампунь, коляска), глаголы (купила, катала, упала, помыла, постирала, надела, посадила, гуляла). Примерный текст сказки – связки «Кукла»: «Мама купила Алёне куклу. У куклы голубые глаза и светлые волосы. Алёна катала куклу на велосипеде. Кукла упала в лужу. Платье куклы стало грязным. Алёна помыла куклу мылом и мочалкой. Алёна помыла волосы кукле шампунем. Алёна постирала платье. Алёна надела на куклу желтое платье. Алёна куклу посадила в коляску. Алёна гуляла с коляской около дома».

В логопедической работе мнемотаблицы можно использовать как готовые, так и составлять самостоятельно по разным лексическим темам для закрепления правильного звукопроизношения в словах, фразах, предложениях; правильного употребления в речи предлогов; обогащения и активизации словарного запаса; развития внимания, памяти, логического мышления. Мнемотаблицы также являются приёмом снятия эмоционального напряжения и психологической разгрузки, формируют интерес к учёбе, облегчают взаимодействие друг с другом.

«Су–джок терапия». Эта инновационная технология способствует разработке рефлексорных точек кистей и стоп при помощи массажного шарика и колечек «Су – джок». Например, можно катать массажный шарик по ладошкам и пальцам, надеть пружинистые колечки и помассировать им каждый палец на руке или стопе.

В процессе массирующих движений формируется быстрота нервных импульсов от рецепторов руки к речедвигательным центрам, происходит стимуляция речевых зон коры головного мозга и снятие напряжения, что, в свою очередь, способствует развитию высших корковых функций: памяти, внимания, мышления, оптико –

пространственного восприятия, воображения, работоспособности, усидчивости, снятия напряжения, развития познавательной и эмоционально – волевой сферы ребёнка. Лучше всего массаж выполнять в начале и середине занятия, перед выполнением письменных работ. К выполнению массажных движений можно заучить стихи.

Камешки Марблс представляют из себя небольшие сферические игрушки, преимущественно – разноцветные шарики, изготовленные из стекла, глины, стали или агата. Они являются замечательным средством развития мышления, речи, общения, воображения. Красота Марблс завораживает настолько, что хочется к ним прикоснуться, подержать их в руке и играть с ними. Игра с камешками воздействует на биологически активные точки кистей рук, что стимулирует речевые зоны коры головного мозга, снимает негативное напряжение и раздражение. Несмотря на внешнюю простоту Марблс можно использовать для реализации целого ряда речевых задач: развития сенсорики, обследовательских действий; расширения представлений об окружающем мире и развития пассивного, активного словаря; формирования готовности к познавательным действиям (величина, форма, цвет, количество, классифицирование, чередование, анализирование, счёт, ориентировка на бумаге и в пространстве; чувства ритма, цвета, композиции; мелкой моторики рук, точности и продуктивности движений и т. д.); развитию воображению и творчества. В процессе игры Марблс способствует лёгкому развитию самостоятельности и инициативности ребёнка с ОВЗ; формирует быстроту нервных импульсов от рецепторов руки к речевым двигательным центрам; развивает тактильные ощущения, пространственные представления, лексико-грамматические категории, фонематическое восприятие, психические процессы, фантазию. Камешки Марблс используют также для профилактики дисграфии.

«Кинезиотерапия» – это наука о развитии головного мозга через движение в сочетании с музыкой и словом, т. е. выполнение движений, под воздействием которых происходят положительные изменения в организме ребёнка с ОВЗ [2, с. 23]. Кинезиотерапевтические упражнения развивают различные способности, память, внимание, речь, мышление; позволяют синхронизировать работу полушарий головного мозга, влияют на развитие умственных способностей и физического здоровья; повышают возможности человека путём выявления потенциала компенсаторных механизмов личности; облегчают процесс правильного письма.

«Биоэнергопластика» представляет собой совместное, синхронное, одновременное движения рук и артикуляционной моторики. Эта инновационная технология считается средством нейростимуляции, которая используется в период коррекционного обучения при закреплении артикуляционных движений, автоматизации звуков в словах, при звуковом анализе слова и в качестве оргмомента или физкультминутки на уроках. На занятиях учителя – логопеды используют эту технологию с целью развития артикуляционной и мелкой моторики, развития координации движений, активации интеллектуальной деятельности. Биоэнергопластика совершенствует психологическую основу речи; улучшает общую, мелкую и артикуляционную моторику [1, с. 15]; способствует коррекции звукопроизношения, фонематических процессов. Например, выполняя упражнение «Хоботок» нужно одновременно вытянуть губы в трубочку и согнутыми пальцами руки сделать трубочку.

Инновационные технологии, применяемые в ходе работе с детьми ОВЗ, значительно увеличивают темп исправления (постановка и автоматизация) неправильно произносимых звуков; повышают познавательную и мыслительную деятельность; корректируют

психические процессы и способствуют полноценному общему развитию ребёнка с ОВЗ.

Список литературы

1. Акименко В. М. Новые логопедические технологии: учебно-метод. пособие/ В. М. Акименко. –Ростов н/Д: Феникс, 2008.
2. Алехина, С. В. Педагог инклюзивной школы. Новый тип профессионализма [Текст] / С. В. Алехина // Образование в Кировской области. – 2015. – № 1. –С. 13–20.
3. Ястребова А. В., Лазаренко О. И. Занятия по формированию речемыслительной деятельности и культуры устной речи у детей. М.: Аркти, 2010.

© Чернова С. А., 2024

ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОРИТМИКИ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР)

Шалдарбек Сымбат. Бақытжанқызы – учитель-логопед,
частный детский сад «Ай-керім», г. Алма-Ата

Ормахан Балнұр Нұрдәулетқызы – магистр педагогических наук,
преподаватель Казахского Национального женского педагогического
университета, г. Алма-Ата, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается теоретический аспект логоритмики в устранении заикания. Проанализирована специальная литература об особенностях логоритмика в устранении заикания у детей дошкольного возраста и работ ученых, изучавших особенности логопедической ритмики в устранении заикания у детей дошкольного возраста, представлено значение логопедического ритма в устранении заикания.

Ключевые слова: заикание, логоритмика, музыкальное воспитание, ритмическое воспитание.

Заикание – нарушение скорости и ритмичности речи, вызванное напряжением мышц речевого аппарата. В этиологии заикания имеет большое значение нарушение нервных процессов коры головного мозга (перенапряжение их сил и движений) – взаимоотношений. Заикание – это одна из самых серьезных форм речевых нарушений. Она травмирует психологию ребенка, останавливает процесс правильного воспитания, мешает речевому общению, усложняет общение с окружающими, особенно между детьми [1].

В настоящее время государство уделяет особое внимание и

заботится о людях с особыми образовательными потребностями. Вся эта забота содержится в Послании Главы государства народу Казахстана, законе Об образовании РК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» и др. комплексно рассматриваются многие актуальные вопросы, направленные на профилактику, а также на решение вопросов профессиональной подготовки и обучения детей с нарушениями развития [2].

Первая логопедическая ритмика использовалась в работе с детьми дошкольного возраста под руководством В. А. Гилеровского и Н. А. Власова. В статье В. А. Гринера и Ю. А. Флоренской «Логопедическая ритмика» был поставлен вопрос о планировании специального занятия логопедической ритмики для детей с целью улучшения их речи. Это рассматривалось как дополнительный метод, используемый при лечении заикающийся в новом направлении лечебной ритмики.

Практический материал для занятий для заикающийся детей в статье Н. С. Самойленко 1939 г. сгруппировал упражнения по уровню сложности с учетом двигательных нарушений заикающегося ребенка и изложил основные принципы прохождения занятий [3].

Дети с заиканием при чтении стихов, помогают им с заданным ритмом. Музыкальный ритм для детей является экспериментальным материалом в процессе устранения заикание. Это потому, что в их областях эмоциональной воли уделяется много внимания. При определении динамики речи ритм следит не только за движением, но и за темпом речи и речи у ребенка. Логопедическая ритмика позволяет ребенку с заиканием воспитывать свой дефект. Это играет важную роль в его отношениях с окружающей средой.

В нашей стране в 30–40–е годы музыкальное ритмическое воспитание проводилось с Н. А. Александровой, В. А. Гринером, Е. В.

Коноровой, М. А. Румер, Е. П. Шепулиным. Продолжателем идеи Эмиля Жака Далькроза был немецкий музыкант и педагог Карл Орф. Содержание его методической концепции заключалось в максимальном развитии активности ребенка через музыку и танцы. Основным достижением этого метода является использование творческих возможностей ребенка и передача эстетических эмоций. Основу урока составляет синтез движения речи с музыкой. Жестовые движения сочетаются в простых музыкальных инструментах с ритмическим словом, стихом и игрой.

В. А. Гиляровский в своем исследовании отметил, что если речь ребенка развивается поздно, то это приводит к недоразвитию у ребенка речевой моторики. М. Ф. Брунс, изучая моторику ребенка с заиканием, пришел к выводу, что от этого может появиться двигательное недоразвитие его речи [4].

Логопедическая ритмика берет свое начало в общих методологических основах логопедии и специальной педагогики и является одним из ее разделов. Успех всестороннего исследования особенных детей внес большой вклад в дополнение к логоритмическому воспитанию детей с нарушениями речи. Важнейшая задача логопедической ритмики, определяющая основную сущность: развитие и формирование патологии двигательных способностей в устранении речевых нарушений как основы речевого воспитания. В основу логопедической ритмики положены психофизиологические особенности людей любого возраста с нарушениями речи, их трудоспособные возможности, двигательный потенциал в реабилитации, уровень утомляемости, интересы и требования, уровень общения, виды художественной деятельности, художественно-образного и логического мышления в зависимости от специфики приоритетного вида деятельности и т. д. В этом содержание связанного логоритмического

воспитания должно рассматриваться наряду со словарными коррекционными методами и лечебно-оздоровительными мероприятиями. При любой форме организации логоритмических занятий внимание музыкального руководителя с логопедом направлено на всестороннее развитие ребенка. Развитие или восстановление речи, а также внимание детей к активному преодолению, попыткам творчества в своей деятельности.

Еще одна особенность логоритмики заключается в том, что метод реабилитационной работы и ее содержание зависят от молодежи (детей, подростков, взрослых), речевых нарушений, условий их двигательной и речевой двигательной функции. В логоритмическом воспитании можно увидеть 2 основных этапа. Первый – это коррекция, воспитание и развитие негласных процессов у людей с речевой патологией, а основной предусматривает слуховое внимание, память, оптико-пространственное выражение, координацию движений, чувство равенства и ритма в движении, воспитание и перевоспитание личности. Второй – коррекция речевых нарушений и развитие речи, воспитание темпа и ритма отдыха, речи, фонематического слуха, устного процесса и т. п. этиология, механизмы симптоматики расстройства и речевых нарушений в зависимости от способа его устранения воспитание устного процесса и т. п. этиология, механизмы воспитание коррекции речевых нарушений в зависимости от симптоматики расстройства и способа его устранения.

Таким образом, логопедическая ритмика влияет на наполненность коррекционно-воспитательной и восстановительной работы с нарушениями двигательной системы человека, рассматривая закономерности развития, их связи с речевой, слуховой и речевой двигательной системами. Развитие движений в сочетании музыки со словом-это процесс полного коррекционного воспитания. Логоритмическое воспитание детей и взрослых напрямую связано с

позитивным воспитанием, чувством морали, формированием ума, нравственно волевыми качествами, доброжелательностью, взаимопомощью, целеустремленностью. Логоритмическое воспитание – формирует богатство этических чувств при заикание.

Список литературы

1. Өмірбекова Қ. Қ. “Тұтықпа” Алматы, 2012 ж.
2. Глава 2, подпункт 6 статьи 8 Закона РК Об образовании.
3. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика. – СПб.: Владос, 2002.
4. Жулина Е. В. Особенности просодической стороны речи у дошкольников с заиканием / Е. В. Жулина, И. В. Лебедева, Д. С. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–2. – С. 134–137
5. Филатова Ю. О. Психолого-педагогические основы логопедической ритмики / Ю. О. Филатова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2011. – № 1. – Т. 3. – С. 99–111.

© Шалдарбек С. Б., Ормахан Б.Н., 2024

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Яковлева Вероника Анатольевна – учитель-дефектолог,
БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для детей с
ОВЗ №3» г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В данной статье затронуты виды инновационных игровых технологий в работе с детьми с ОВЗ и их применение.

Ключевые слова: игровые педагогические технологии, Инновационные технологии в образовании, игровая терапия.

Игровые педагогические технологии являются эффективным инструментом для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Они позволяют создавать комфортную обстановку для детей, стимулируют их интерес к учебе, развивают когнитивные и социально-эмоциональные навыки.

При проведении исследований психологами было установлено, что при использовании игровых методов достигается высокий результат при усвоении материала, так как достигается существенное сближение учебного материала и определенной практической деятельности. В тоже время значительно усиливаются мотивация и активность обучения у детей.

Одной из игровых технологий является игровая терапия. Она базируется на использовании игр и игрушек для достижения педагогических целей. Игровая механотерапия позволяет детям с ОВЗ учиться новым навыкам, развивать моторику, доводить до совершенства речь и социальные навыки.

Еще одной эффективной технологией считается дидактическая игра. Она помогает детям с ОВЗ учиться математике, грамоте, логике и иным предметам через игру. Дидактические игры могут быть как компьютерными, так и настольными. Также допускается использовать ролевые игры для развития социальных навыков. Ролевые игры разрешают детям с ОВЗ учиться взаимодействию с другими людьми, решать раздоры и развивать эмпатию.

Игра – это активная форма деятельности человека. Данная моделирование обучения с использованием педагогических игр, если сравнить ее с традиционной, считается более перспективной. Занятия, проводимые по игровой методике, доставляет сильно повышают интерес обучающихся к предмету и позволяют ребятам лучше запомнить формулировки и определения.

Инновационные технологии в образовании – это использование информации современных технологий для совершенствования процесса обучения и повышения отдачи учебного процесса. Они позволяют обеспечить конкурентоспособность, адаптироваться к изменяющимся притязаниям рынка труда и повышению качества образования.

Вот несколько мыслей, как инновации улучшают игровые технологии для детей ОВЗ:

1 Виртуальная материя (VR): VR позволяет создавать уникальные миры, в которых дети имеют все шансы взаимодействовать и учиться. Например, игры в VR могут помочь дети с ОВЗ научиться новым навыкам и развить координацию движений

2 Интуитивно экзотерический интерфейс: для того, чтобы игра была доступна для всего ребенка, важно, чтобы управление ею было понятным и несложным. Некоторые игры используют сенсорные экраны и жесты, эти как касание и свайп

3 Интерактивные игры: игры, в которых детство могут взаимодействовать друг с другом, могут помочь ребятам с ОВЗ улучшить социальные навыки. Например, ролевые игры, в коих дети играют определенные роли, могут помочь им лучше понять социальные нормы и общаться со сверстниками

4 Симуляторы шоферских навыков: для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата возможно быть, затруднительно получить водительский опыт Игры-симуляторы имеют все шансы помочь детям научиться водить безопасно и получить решительность на дороге

Подводя итоги хочется сказать, что игровые спецтехнологии играют важную роль в учебном процессе, особенно для ребят с ОВЗ Они помогают детям учиться более эффективно, развивать общественные навыки и достигать успеха в обучении.

Список литературы

1 Бороздина, ГВ Психология и тифлопедагогика: Учебник для бакалавров / ГВ Бороздина – Люберцы: Юрайт, 2016 – 477 с.

2 Сергеева И С Игровые спецтехнологии в образовании дошкольников и младших школьников: методические рекомендации И С Сергеева, Ф С Гайнуллова М: КНОРУС, 2016– 112 с

3 Наливкина, Ю М Игровые инновационные спецтехнологии в ДОО / Ю. М. Нали.в.кин.а. – Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017г.).

4. Казакова, Г. М. Игровые технологии в процессе подготовки детей к обучению в школе / Г. М. Казакова. – М.: АРКТИ, 2020. – 929 с.

5. Нилова Игровые Технологии В Системе Обучения И

Воспитания Специалиста – Технолога / Нилова. – Москва: ИЛ, 2020. – 892 с.

6. Сергеева, И. С. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников. Методические рекомендации / И. С. Сергеева, Ф. С. Гайнуллова. – М.: КноРус, 2018. – 112 с.

7. Томчикова, С. Н. Игровые технологии в ДОУ / С. Н. Томчикова. – М.: Флинта, 2022. – 754 с.

© Яковлева В. А., 2024

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ООП

Яковлева Наталья Ориковна – учитель-логопед,

МБДОУ «Детский сад №11», г. Чебоксары

Сергеева Екатерина Андреевна – учитель-логопед,

МБДОУ «Детский сад №11», г. Чебоксары

Данилова Анна Александровна – педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад №11», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы выбора актуальных форм, технологий и методов для реализации задач, предусмотренных ФГОС ДО и ФОП ДО. Важным моментом по ФОП ДО выступает классификация детей с особыми образовательными потребностями (дети с ООП). Выбор метода ситуационных игр является видом кейс-технологии, которая дает возможность для социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: кейс-технология, инновационная технология,

дети с особыми образовательными потребностями.

В соответствии с ФГОС ДО, ФООП ДО и ФАОП ДО к категориям детей (обучающиеся с особыми образовательными потребностями) относятся: 1) дети с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью, получившие статус в порядке, установленном законодательством РФ; 2) обучающиеся по индивидуальному учебному плану на основании медицинского заключения (в том числе часто болеющие дети); 3) обучающиеся, испытывающие трудности в освоении образовательных программ, развитии, социальной адаптации; 4) одаренные обучающиеся.

Современные требования к дошкольному образованию ориентируют педагогов самостоятельно выбирать способы реализации инновационных технологий, методов с учетом индивидуальных возрастных особенностей обучающихся. Педагогами соблюдаются требования преемственности детского сада и школы, предоставление равных стартовых возможностей.

Для повышения результативности образовательного процесса педагоги используют новые, обладающие повышенной эффективностью методы и инструменты – инновационные технологии.

Одной из форм современных технологий используемые педагогами в коррекционно-развивающей работе с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП) является кейс-технологии.

Кейс-технология – технология обучения, направленная на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе проблемной ситуации. Кейс-технология представляет собой большую группу методов: метод ситуационного анализа, методы анализа конкретных ситуаций, метод ситуационно-ролевых игр или ролевое проектирование, метод игрового проектирования, кейс-иллюстрации,

фото-кейсы. В работе с детьми с ООП методы кейс-технологии адаптируются педагогами под целевую группу обучающихся.

Одной из приоритетных задач ФАОП ДО в коррекционно-развивающем процессе является: формирование потребностей в коммуникации, развитие эмоциональных средств общения ребенка с участниками образовательных отношений, развитие основ социального поведения, в том числе предпосылок учебного поведения.

Так как игра является ведущим видом деятельности и в ней формируется фундамент детского развития, то есть исследование свойств предметов, подражание, сенсорный опыт, совместно-разделенное внимание, речевое развитие. Следовательно, метод ситуационно-ролевых игр в работе с детьми дошкольного возраста с ООП являются актуальным.

Метод ситуационно-ролевой игры определяется вид кейс-технологии, способствующий расширению социального и коммуникативного опыта детей с ООП посредством проигрывания заданных ролей. Особенность данного метода заключается в умении принять на себя роль и ролевом взаимодействии.

Приведем пример применения метода ситуационно-ролевой игры с детьми с ООП.

Ролевая игра «Магазин»

Цель – создание условий эффективного контакта и постепенного развития.

Участники: продавец, покупатель, очередь. Ход игры: ребенку с ООП предлагается: 1) операционная карта, на которой изображены предметы, которые он должен купить в магазине; 2) монеты; 3) пакет.

Задачи ребенка:

- пойти в магазин;
- отстоять очередь;

– выбрать нужные продукты в соответствии с операционной картой;

– купить, выбрав нужную монету;

– взять покупки, положить в пакет;

– донести до дома.

Таким образом, использование кейс-технологии, а именно метода ситуационно-ролевых игр в коррекционно-развивающей работе с детьми с особыми образовательными потребностями, способствует эмоциональному контакту, способности вступать в общение, развитию саморегуляции, пониманию «социальных ключей» взаимодействия, формированию логического и эмоционального мышления.

Список литературы

1. Приказ Минпросвещения России от 25. 11. 2022 № 1028 Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования (Зарегистрировано в Минюсте России 28. 12. 2022 N 71847)

2. Приказ Минпросвещения России от 24. 11. 2022 № 1022 Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Зарегистрировано в Минюсте России 27. 01. 2023 N 72149)

3. Захарова, И. Ю., Моржина, Е. В. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – М.: Теревинф, 2018. – 152 с

4. Экслайн, В. Игровая терапия в действии / В. Экслайн. – Москва : Апрель-пресс, ЭКСМО-пресс, 2003.

© Яковлева Н. О., Сергеева Е. А., Данилова А. А., 2024

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ АВТОРСКОЕ ПОСОБИЕ ЛОГОБИЗИБОРД

Яценко Светлана Михайловна – учитель-логопед,

МБДОУ «Детский сад № 407», г. Самара

Ларина Ольга Васильевна – учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 407», г. Самара, Россия

Аннотация. Авторское игровое пособие «ЛогоБизиборд» помогает интегрировать полученные ранее навыки на логопедическом занятии, регламентировать принципы оптимизации обучения, демонстрирующий практические приёмы, которые оптимизируют логопедическую работу специалиста: учителя-логопеда, в сопровождении детей с ТНР 3–7 лет в ДОУ на протяжении всего периода обучения

Ключевые слова: систематизация знаний, принципы оптимизации обучения, инновационный подход, Логобизиборд.

Существуют разные игровые упражнения по развитию речи, используются разнообразные приёмы по автоматизации звуков. Многочисленные авторы нам предлагают различные методики по совершенствованию речевого общения. Имея богатейший запас умений, приёмов, мы систематизировали свои знания и представили их в авторском игровом пособии «ЛогоБизиборд». Логобизиборд это тот же бизиборд, только игры в нем ориентированы в основном на речевое развитие ребенка. Это современное, полноценное и инновационное дидактическое пособие. Его можно использовать, как на индивидуальных логопедических занятиях, так и на подгрупповых, регламентируя принципы оптимизации обучения [3]: учение и познание как естественная, но не принуждённая функция мозга, опора на прежний

опыт и поиска смысла, сенсорная интеграция, эмоциональный фактор мотивации, актуальная неопределённость при обучении, приёмы нейростимуляции и биоэнергопластики при автоматизации звуков.

Пособие представляет собой много притягательных и познавательных мелочей [2, с. 24] и направлено на развитие мелкой моторики, межполушарного взаимодействия, автоматизации и дифференциации различных звуков, отработку слоговой структуры слова, работу над высотой и силой голоса, над формированием грамматического строя речи, т. е. развитием всех компонентов речи у ребёнка [1]. Вот несколько игр, которые можно предложить, используя Логобизиборд:

1. Игра «Ветряная мельница».

Цель: Формирование сильной направленной воздушной струи.

Ход игры: предлагаем ребёнку подуть на вертушку, чтобы она закрутилась. Подуть сильно, как ветер.

2. Игра «Солнышко»

Цель: Формирование правильных, полноценных движений и определённых положений артикуляционных органов.

Ход игры: ребёнок выполняет артикуляционное упражнение (которое нарисовано на прищепки), а затем возвращает лучик солнышку.

3. Игра «Бусы»

Цель: Развитие мелкой моторики, координации действий обеих рук; активизация словаря; дифференциация звуков в словах.

Ход игры: бусы порвались. Предлагаем ребёнку рассмотреть бусины с различными изображениями предметов и разделить их на две группы: 1– есть заданный звук; 2– в названии – другой заданный звук. Затем четко проговариваем слова и надеваем на веревочку каждую бусинку.

4. Игра «Сыщик»

Цель: Закрепление навыка правильного звукопроизношения; актуализация и обогащение словарного запаса. Развитие зрительно-моторной координации.

Ход игры: ребёнок подсвечивает картинку фонариком и как настоящий сыщик находит, что спрятано! При этом чётко проговаривает каждое слово.

5. Игра «Звонкий колокольчик»

Цель: Развитие фонематического слуха, речеслуховой памяти.

Ход игры: ребенку нужно позвонить в колокольчик, когда он услышит заданный звук. Произносим ряд звуков, слогов и слов.

6. Игра «Лабиринт для звуков»

Цель: Формирование статико-динамических ощущений, четких артикуляционных кинестезий, фонематических процессов, развитие мелкой моторики, автоматизация изолированного звука.

Ход игры: длительно или прерывисто произносим заданный звук и одновременно двумя руками, указательными пальцами, проводим по лабиринту.

7. Игра «Крестики – нолики»

Цель: Совершенствование фонематического слуха, восприятия, внимания и логического мышления. Автоматизация заданного звука.

Ход игры: перед тем как сделать ход необходимо придумать слово на заданный звук (усложнение – звук может находиться в начале слова, в середине или в конце слова).

8. Игра «Споем песенку»

Цель: Развитие фонематических процессов, формирование артикуляционных укладов, тренировка мелкой и общей моторики, автоматизация звуков в открытых и закрытых слогах.

Ход игры: предлагается чётко пропеть слог с заданным согласным, обращая внимания на символы, обозначающие определённый гласный

звук, выполнить движения руками и пальцами рук.

9. Игра «Многозначные слова»

Цель: Уточнение смысла многозначных существительных.
Дифференциация заданных звуков.

Ход игры: ребенок должен найти пары многозначных слов (чётко проговаривает каждое слово), объяснить смысл, соединить их резинками.

Список литературы

1. Баниэль, А. Дети с неограниченными возможностями: Метод пробуждения мозга для улучшения жизни особых детей / Анат Баниэль; пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 189с. – ISBN 978–5–9614–2502–4.

2. Монтессори, М. Впитывающий разум ребёнка. – СПб.: Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ». 2011. – 320 с. ISBN 978–5–903884–08–7.

3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. (Рекомендовано Советом УМО университетов РФ по психологии в качестве учебного пособия для высших учебных заведений, ведущих подготовку кадров по психологическим направлениям и специальностям). Москва. АСАДЕМА 2002. – 189 с.

© Яценко С. М., Ларина О. В., 2024

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ, ЕЕ ОСОБЕННОСТИ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ – ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОШСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Бабаев Марклен Доолотбаевич – кандидат педагогических наук, доцент заведующий кафедрой педагогики и психологий начального, дошкольного образования, факультета педагогики и психологии, Ошский государственный университет, г. Ош

Бегматов Студент Бегматович – старший преподаватель кафедры педагогики, факультета педагогики и психологии, Ошский государственный университет, г. Ош, Кыргызстан

Аннотация. В статье освещаются исторические сведения о работе по подготовке кадров, специалистов-учителей начального образования в Ошском государственном университете г. Ош Кыргызстан.

Ключевые слова: история, образование, подготовка, учителя.

1920–1930 годы прошлого столетия являются моментом социально-экономического и культурного подъема в истории нашего народа, нашей страны. В результате политики Советского Правительства, особенно в области ликвидации безграмотности

населения, начались работы по подготовке кадров, специалистов-учителей начального образования.

Из-за быстрого роста количества школ и школьников, нехватка специалистов-педагогов превратилась в острую проблему. И эта проблема способствовала созданию учебных заведений нового типа – института учителей. В конце 1930–х годов по Советскому Союзу были открыты и начали свою работу около 200 институтов учителей.

В таких институтах срок подготовки специалистов составлял два года и готовили педагогических специалистов для неполных средних школ. 15 ноября 1939 года Всесоюзным комитетом высшего образования при Совете Народных Комиссаров СССР был утвержден устав институтов учителей.

В резолюции, принятой 22–25 февраля 1939 года III съездом ЦК КП Кыргызстана, была поднята инициатива открытия института учителей в городе Ош. Согласно этой резолюции в протоколе собрания Совета народных Комиссаров Кыргызстана от 10 августа 1939 года срок учебы, согласно требованиям Ошского института учителей, составляло 2 года и в этот институт имели право поступать люди со средним образованием и окончившие педагогическое училище.

Первым директором Ошского института учителей был назначен А. Козловский и он руководил этим учебным заведением в 1939–41 годы. В составе первых девяти преподавателей института и был представитель кыргызской национальности, Жума Жамгырчиев.

Известный литератор Жума Жамгырчиев преподавал в Ошском институте учителей в 1939–41 годы. Потом, когда началась Великая Отечественная война, был мобилизован в ряды Советской армии и вскоре погиб на фронте.

Изначально, институт начал готовить учителей по четырем специальностям: история, физика, математика, русский язык и

литература. На первый 1939–41 учебный год институт планировал, принят 150 студентов. Но, в связи малым количеством абитуриентов, имеющих среднее образование, этот план был выполнен не полностью. В 1940 году в институте была открыта специальность природоведение-география.

Первое здание Ошского института учителей было расположено в доме № 50 по улице Фрунзе (нынешний учебный корпус № 2 ОшГУ). По данным 1941 года общая площадь учебного корпуса института составляла 437, 6 м². Площадь институтского общежития составляла 105 м²., а площадь арендованного общежития 234 м² и тут для студентов предназначалось 40 мест. В распоряжении института был один маленький спортзал и летняя спортивная площадка. В целях создания и укрепления материально-технической базы института, со стороны Правительства Кыргызской ССР в 1939 годы были выделены денежные средства в размере 400 тысяч, в 1940 году 743 тысяч рублей.

По архивным данным, профессорско-преподавательский состав института в 1940 году, в зависимости от занимаемой должности и учебной нагрузки, получали зарплату в среднем от 200 до 1000 рублей в месяц.

Если опираться на статистические данные, средняя зарплата по стране составляла 331 рублей. Студенты, в зависимости от успеваемости, ежемесячно получали стипендию в размере 115–160 рублей.

В 1939–40 учебном году студентам Ошского института учителей в общем было выплачено 284800 рублей стипендии. Выплата стипендии способствовала достижению успешных результатов в учебе.

В 1941 году первые 35 выпускников из 53 студентов были допущены к государственным экзаменам, как успешно сдавшие сессию.

В результате 33 выпускника окончив учебу, получили квалификацию учителя.

Не допущенные к государственным экзаменам студенты, были оставлены на следующий год. Это доказывает тот факт, что еще тогда на качество образования придавали большое значение.

В 1941 году началась Великая Отечественная война, была поставлена задача, срочно размещать и вводить эвакуированные заводы-фабрики, учреждения, все действия страны была реорганизована на войну. В зависимости от условий часть учебного корпуса была дана школе подготовки медицинских работников, а в другой части размещалось Ошское педагогическое учебное заведение. В некоторых случаях, здание было использовано под госпиталь для раненных воинов из фронта.

В июле 1941 года Правительство СССР принял постановление «Об обязательной подготовке населения к защите от воздушной атаки».

Согласно Постановления, каждый совершеннолетний гражданин страны был обязан пройти военную подготовку. Коллектив Ошского института учителей тоже был призван пройти военную подготовку после занятий.

Ошская организация Красного креста начинает готовить медсестёр и в восьми местах области открывает курсы подготовки. Окончившие такие курсы около 200 девочек подали заявление служить в рядах Советской Армии. В их числе 25 студентов были из Ошского института учителей.

В начале войны в государственном банке Ошского областного отделения, в целях оказания финансовой помощи Красной Армии, был открыт специальный счет № 40, куда население нашей страны перечисляли деньги из своих сбережений. Чтобы не оставаться на стороне от такой инициативы, трудовой коллектив Ошского института

учителей, принял решение перечислять в фонд «Обороны» ежемесячно двухдневную зарплату.

Факультет педагогики и физического воспитания – одна из структурных единиц ОшГУ, флагмана образования юга Кыргызстана. Этот факультет был открыт в 1951 году (Пр. № 150 от 20 июля) под названием музыкально-педагогический и готовил учителей музыки и начальных классов с высшим образованием, потому что в то время республика нуждалась в кадрах с высшим образованием по вышеперечисленным специальностям. В то время на факультете работали всего 4 человека (О. Асанов, А. Валиев, К. Карабаев, Д. М. Лондон), в 1960 году их число достигло двенадцати и двое из них были старшими преподавателями, имеющих ученую степень не было.

В этом же году открывают кафедру методики начального образования и музыки, заведовал кафедрой старший преподаватель Н. Я. Ильягина. Постепенно число преподавателей на этой кафедре достигло до двадцати двух.

С 1961 года начали принимать абитуриентов на новую специальность – специалистов по культурно-просветительской работе. В 1962 году эту кафедру делят на два самостоятельных кафедр (кафедра методики начального образования и кафедра музыки и пения). Первой кафедрой заведовала Н. Я. Ильягина и там работали 13 преподавателей, а второй кафедрой заведовал М. М. Кравцов и там работали 16 преподавателей.

В 1966–67 учебном году структура факультета намного расширилась. Кафедра музыки и пения делится на три отдельных кафедры: кафедра музыкально-просветительских дисциплин, кафедра теории музыки и хорового дирижирования, кафедра культурно-просветительской работы.

В результате, на этом факультете начали функционировать 4 кафедры. Результат действия, гибкость ведения деятельности любой организации, учреждения зависит от правильного составления структурных подразделений организации.

Поэтому Министерство образования Кыргызской ССР 7 июля 1978 года издает приказ (№ 270\2) «Об изменении структурных подразделений высших учебных заведений министерства образования Кыргызской ССР». В целях осуществления этого приказа в жизнь другим приказом ректората (№73\3) ОГПИ от 18 июня 1978 года музыкально-педагогический факультет был разделен на два отдельных факультета.

1. Педагогический факультет (деканом назначен доцент Т. К. Сарыков);

2. Факультет музыки и пения (исполняющий обязанность декана факультета возложена на зав. каф. хорового дирижирования С. Дуйшеналиеву).

Педагогический факультет двумя кафедрами в это время готовил кадров только по одной специальности «Педагогика и методика начального образования». Первая кафедра называлась методика начального образования, а вторая кафедра – методика обучения кыргызского языка и литературы в начальных классах.

В 1978–1981 годах на факультете были организованы такие кафедры как, методика обучения математики в начальных классах (1979), педагогика и психология начального образования (1980) и методика обучения русского языка в начальных классах (1981).

Это связано, на наш взгляд, следующими фактами:

1. В эти годы планы приема студентов на дневное отделение выросло до 175, а на заочном отделении до 114 студентов.

2. В зависимости от характера специальности, из-за того, что учебный план факультета состоял из различных научных дисциплин, ставилась цель как можно плотнее сосредоточить дисциплины по родству на кафедрах, поднять качество образования.

3. Обеспечение руководителями новых кафедр, остепенёнными кадрами.

В то время на факультете существовало 5 кафедр и в них трудились 44 преподавателей. Из них 13 человек были кандидатами наук и доцентами.

В структуре педагогического факультета в 1985 году открывается отделение дошкольного воспитания. Потому что, в то время очень большое значение придавалось расширению дошкольных учреждений. В Кыргызстане число ясел и детских садов достигло до 1604 (по сравнению 1976 годом почти на 1000 много).

По Советскому Союзу в детские дошкольные учреждения были вовлечены всего 58% от общего количества детей.

А по Ошской области всего 23,8%, а в сельской место итого меньше. Например, в Кара-Кулжинском, Сузакском районах воспитывающиеся дети в детских садах составляли не больше 8–10%. В очереди на детский сад по области стояли 42488 малышей. В связи с такой необходимостью число постоянных детских садов рассматривалась поднять до 3000.

Центральная фигура в дошкольном учреждении, конечно, воспитатель. Работать с самыми маленькими детьми – не легкая работа. Чтобы стать воспитателем детского сада недостаточно заботиться о здоровье, о хорошем настроении детей. Минимум нужно быть хорошим сказочником, певцом, танцором, детским психологом, а то и больше.

В течении многих лет подготовкой воспитателей дошкольных учреждений с высшим образованием, занимался столичный

педагогический институт имени Маяковского (нынешний государственный педагогический университет имени И. Арабаева).

В то время он не смог удовлетворить потребность в республике высококвалифицированных воспитателей.

Особенно в Ошской области была очень большая потребность в кадрах, потому что наша область была самая далекая от центра, где жила почти половина страны. Например, в 1987 году 565 дошкольных учреждениях воспитывались 70 тысяч детей, работали 5089 человек, из них 13,7% (697 человек) имели высшее образование. А не имеющие никакого педагогического образования, воспитатели и методисты составляют 26,7% (1376 человек).

Если взять районы и города, то специалисты с высшим образованием составляет в Кара-Суйском районе – 14%, Ляйлякском районе-12%, в городе Ош 29%. Значит, открытие этой специальности было правильным, своевременным решением ректората ОГПИ и деканата педагогического факультета. Чуть позже (1990) на базе факультета открыли отделение по подготовке учителей рисования и труда и до формирования материально-технической базы и перехода в состав структуры другого подразделения (1995) здесь выпускали специалистов по рисованию и труду с высшими образованиями.

В связи с открытием новой специальности – физическое воспитание с 1998–99 учебного года факультет был переименован на факультет педагогики и физвоспитания.

Факультет, имеющий полувековую историю, всегда занимает первые места по учебно-воспитательной работе. Например, в 1980–1985 учебные годы ежегодно по два студента, а в 1986–88 учебные годы ежегодно по одному студенту получали Ленинскую стипендию. Если в 1962 году защитивших дипломную работу студентов было всего трое, то в 1969 году этот показатель достиг 66 человек.

Кто только не знает студенческий народный театр, который функционировал с 1960 по 1980 годы, эстрадный ансамбль «Назик», хор факультета. Названные творческие коллективы занимали призовые места на международных, всесоюзных конкурсах. На традиционных художественно-творческих конкурсах «Студенческая весна» студенты нашего факультета всегда защищали честь любимого института

Как говорят, каждый исторический этап имеет свою особенность. Советское время своими ценными и запоминающимися сторонами остается в истории нашего народа.

В 1960–70 годы в Советском Союзе идеологизация была еще в силе. Распространение политической информации реализовалась еженедельно на каждом факультете. За лучшую организацию таких мероприятий факультет занял второе место и награжден ценным подарком.

Представленное описание позволяет проанализировать направления развития и способы совершенствования системы подготовки специалистов дошкольного и начального образования. Поэтому подготовка будущих учителей начальных классов должна постоянно совершенствоваться, обновляться, при этом необходимо учитывать достижение современной психолого-педагогической науки, использовать возможности новых информационных технологий, опираться на богатый, успешный опыт предшественников.

Список литературы

1. Исаев А. И., Башталгыч билим берүүнүн теориясы: Жалпы негиздери. – Б., 2011.
2. Исаев А. И. Педагогикалык кесипке киришүү – Ош.: Кыргызстан, 2001. – 32 б.

3. Разаков М. Башталгыч класстардагы окутуунун назарияты жана усулу. (башталгыч класстын мугалимдерине методикалык жардам). – Жалал-Абад, 2015.

© Бабаев М. Д., Бегматов С. Б., 2024

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ КОРРЕКЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И СТУДЕНТОВ

Велиева Светлана Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, руководитель НОИЦ педагогики и психологии личности, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. в статье отмечается актуальность формирования эмоционального интеллекта для развития профессиональных компетенций начинающих психологов и педагогов. В исследовании установлено, что у начинающих педагогов коррекционных учреждений компоненты эмоционального интеллекта имеют более высокие показатели по сравнению с обучающимися вуза, проявляется более высокая способность в понимании, распознавании и управлении собственными эмоциональными состояниями. Данное исследование расширяет представления о становлении внутриличностного и межличностного аспектов эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональные состояния, эмоциональная компетентность, обучающиеся, начинающие педагоги, понимание эмоций, управление эмоциями, саморегуляция, эмпатия, самомотивация, структура эмоционального интеллекта, психические состояния.

Цифровизация общества, виртуальная реальность, свободный доступ к бесконечному потоку информации, – обуславливают все сферы социальных отношений, внося кардинальные коррективы в процесс социализации, создавая риски метаверсов. Подмена реального общения виртуальным создает угрозу ослабления эмоциональных процессов, тормозит развитие эмоционального интеллекта и актуализацию гуманитарных позитивных психических состояний. Вместе с тем, одной из главных компетенций современного специалиста-профессионала оказывается способность к оперативному распознаванию, осознанию, обозначению и управлению психическим состоянием собственным и Другого, т. е. достаточно развитый эмоциональный интеллект (далее – EI). Начинающие педагоги и психологи довольно часто испытывают негативные психические состояния: тревогу, неуверенность, напряженность, раздражительность в условиях профессиональной деятельности (Е. П. Аширова [1]). Это обуславливает необходимость своевременно корректировать негативные психические состояния и эмоциональный интеллект участников образовательных отношений. Это особенно важно в свете исследований и выявления связи между EI педагогов и академической успеваемостью обучающихся (L. Wang [4]), EI и вовлеченностью педагога в работу, самоэффективностью (L. Addimando [2]); EI и позитивными психическими состояниями, стилем мышления (R. Bar-On [3]).

Эмоциональный интеллект (EI) рассматриваем как когнитивную

способность к осознанию, дифференциации и ассимиляции, вербализации и управлению собственными эмоциями и эмоциональными процессами партнера в ситуации общения. EI определяет степень оптимальности и эффективности коммуникации, социального поведения, самоощущения и регуляции. Для формирования педагога как профессионала особенно ценными являются способности точного распознавания, интерпретации и осознания, дифференциации и обозначения эмоций и чувств, эффективного самоуправления и самомотивации, возможность влиять на окружающих, преобразовывать их психическое состояние, регулировать поведение.

С целью определения особенностей развития EI у 88 молодых педагогов коррекционных учреждений (стаж работы менее 5 лет) и 42 студентов, обучающихся по направлению подготовки 44. 03. 03 Специальное (дефектологическое) образование профиль «Дошкольная дефектология» и «Специальная психология» применялся опросник Д. В. Люсина.

Согласно проведенному исследованию у большинства респондентов регистрируется уровень интегративного эмоционального интеллекта: низкий (55,3 %), средний (35,5 %) и высокий (9,2 %). Очень низкий и очень высокий уровни не выявлены.

У работающих педагогов коррекционных учреждений отмечается более высокий уровень эмоционального интеллекта, чем у студентов: низкий (46,1 % у педагогов и 64,6 % у студентов), средний (41,2 % у педагогов и 29,7 % у студентов) и высокий (12,7 % у педагогов и 5,7 % у студентов).

Эмоциональный интеллект оказывается условием успешного взаимодействия с окружающими, что особенно важно в профессиональной деятельности педагога коррекционного учреждения. С этим связаны более высокие показатели межличностного аспекта у

педагогов (15,15 %), чем у студентов (5,35 %), превышающие значения внутриличностного (10,2 % у педагогов и 5,97 % у студентов).

Установлено, что наиболее развитым структурным компонентом эмоционального интеллекта у педагогов оказывается в межличностном аспекте понимание эмоций (22,7 %) и управление эмоциональными реакциями Другого (15,9 %). При этом показатели управления эмоциональными реакциями респондента (15,9 %) превышают более, чем в два раза, способность управления собственными эмоциями (6,8 %).

Во внутриличностном аспекте у педагогов лучше осознаются собственные эмоции (13,6 %), чем эмоции Другого (4,5 %). У студентов менее всего проявляется способность управления собственными эмоциональными процессами (76,2 %). Известно, что развитый эмоциональный интеллект способствует развитию самодетерминации, самоконтроля и саморегуляции собственных психических состояний. Стабилизация личных эмоциональных реакций и сохранение психического баланса, позволяет оказывать благотворное влияние на партнеров по общению (обучающихся, их родителей, коллег).

У студентов обнаруживается меньшая включенность показателей по всем структурным компонентам эмоционального интеллекта (межличностный (5,35 %) и внутриличностный (5,97 %) аспекты). Это может указывать на автономность, устойчивость к стрессовым факторам, меньшую тревожность и эмоциональность, невнимательность к переживаниям в коммуникативной диаде по сравнению с работающими педагогами.

Коэффициенты линейной парной корреляции Пирсона (при $p \leq 0,01$) позволили установить, что включенность в профессиональную деятельность значительно активизирует межличностные показатели эмоционального интеллекта (самопонимание ($r=0,949$), управление ($r=0,788$) и понимание ($r=0,577$) эмоций Другого, самоуправление

($r=0,325$)). Внутриличные показатели также улучшаются в ходе профессиональной деятельности: отмечается рост понимания эмоций Другого ($r=0,825$), самоуправление ($r=0,821$), управление эмоциональными реакциями Другого ($r=0,804$) и самопонимание ($r=0,797$). Эти данные свидетельствуют о повышенном внимании педагогов к реакциям обучающихся, оперативно распознать и отрегулировать их эмоции и поведение, обеспечив качество межличностного взаимодействия, эффективность образовательного процесса. В центре внимания педагогов оказываются и аутентичные эмоциональные реакции, осознание и регуляция которых позволит обеспечить успех профессиональной деятельности.

Качество и эффективность профессиональной деятельности педагогов коррекционных учреждений связаны с развитием различных аспектов эмоционального интеллекта. Для педагогов приоритетным оказывается развитие межличностного понимания эмоций собственных и Другого, управление эмоциями Другого, внутриличное понимание и управление эмоциями Другого.

Внутриличное понимание собственных эмоций, их распознавание, обозначение и самоуправление затруднено и в ходе обучения в вузе, и в процессе педагогической деятельности у молодых педагогов коррекционных учреждений, что может обуславливать трудности организации образовательного процесса, установления партнёрских отношений с субъектами образовательной деятельности, затрудняют процесс адаптации молодого специалиста к новым условиям деятельности. Данные указывают на необходимость уделить специальное внимание развитию самопознания, различных аспектов эмоционального интеллекта, коррекции психических состояний студентов на этапе обучения в вузе и педагогов в начале профессионального пути.

Список литературы

1. Аширова, Е. П. Развитие эмоционального интеллекта педагогов как фактор готовности к профессиональной деятельности / Е. П. Аширова, А. А. Денисова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59–3. – С. 44–47.

2. Addimando, L. (2019). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: a large cross-sectional study in Switzerland. *Front. Psychol.* 10:02129. doi: 10. 3389/fpsyg. 2019. 02129.

3. Bar-On, R. Emotional Intelligence: An Integral Part of Positive Psychology. *South African Journal of Psychology.* 2010;40(1):54–62. doi:10. 1177/008124631004000106

4. Wang L. (2022) Exploring the Relationship Among Teacher Emotional Intelligence, Work Engagement, Teacher Self-Efficacy, and Student Academic Achievement: A Moderated Mediation Model. *Front. Psychol.* 12:810559. doi: 10. 3389/fpsyg. 2021. 810559.

© Велиева С. В., 2024

СВЯЗЬ СИНДРОМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА

Велиева Светлана Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, руководитель НОИЦ педагогики и психологии личности, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования ЧГПУ им.

И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье показана связь симптомов профессионального выгорания и особенностей проявления показателей психических состояний у воспитателей в начале, середине и конце рабочей смены. Исследование проводилось с опорой на диагностические сведения, полученные с помощью методики самооценки психических состояний Н. А. Курганского и методики выявления уровня профессионального выгорания В. В. Бойко. Показано, что у воспитателей в начале рабочего дня выявляется оптимальный уровень психической активации и спокойствия. К середине и к концу рабочего дня степень эмоционального тонуса, психической активации и напряжения значительно увеличивается при уменьшении степени комфортности и интереса.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, психические состояния, педагоги.

Актуальность изучения профессионального выгорания обусловлена стремительными трансформациями и динамикой образовательного пространства, возрастанием требований к профессиональным компетенциям педагогов. Знания, когнитивные способности ставятся в приоритет обучающимися, родителями и

педагогами, при этом зачастую упускается живое непосредственное общение, девальвируются традиционные ценности, межличностные отношения. Острую социальную значимость придает проблеме рост агрессивности, отчужденности, психосоматических и нервно-психических нарушений, что требует повышенного внимания к личностным особенностям и психическим состояниям каждого субъекта образовательного процесса. Ключевой фигурой образовательной деятельности выступает педагог, задающий характер взаимоотношений, психологическую атмосферу и психические состояния обучающихся в образовательном процессе (Н. А. Голиков, 2004; И. В. Заусенко, 2012; Е. Б. Лактионова, 2011).

Внимание к психическим состояниям и благополучию педагогов уделяется в исследованиях Н. А. Белоусовой, 2016; А. В. Ворониной, 2005; В. П. Мальцева, 2016; М. А. Мокаевой, 2010 и других. Среди прочих негативных факторов обозначается профессиональное выгорание, значительно осложняющее педагогическую и любую альтруистическую, помогающую деятельность. Интенсивность и высокая эмоциональность коммуникаций, напряженный режим работы, рутинная загруженность, незначительная обратная связь, преимущественно негативная оценка или обесценивание труда приводят к профессиональному выгоранию педагога.

Профессиональное выгорание – это деструктивные личностные изменения в виде комплекса симптомов, обнаруживающихся в аффективном истощении, деперсонализации, редукции собственных достижений в профессии. Синдром профессионального выгорания проявляется в снижении качества профессиональной деятельности, нарушении эффективности общения с участниками образовательных отношений, неудовлетворенности собой и результатами своей работы. Изменения связаны, прежде всего, с качеством эмоциональной сферы

субъекта труда, появлением опустошённости, усталости, уныния, апатии. Отмечается затормаживание или отсутствие эмоционального отклика, акцентирование внимания, «застывание» на негативных состояниях, экономия, исключение и/или «сухость» чувств, купирование удовлетворённости от результатов своей деятельности.

К. Маслач относит к симптомам профессионального выгорания:

- 1) чувство безразличия, аффективного истощения, изнеможения;
- 2) дегуманизация или деперсонализация, проявляющиеся в негативном отношении к своим коллегам и обучающимся; холодное, негуманное отношение; формальность и обезличенность контактов; скрытые и внешние негативные установки к окружающим;
- 3) негативное профессиональное самовосприятие или редукция личных достижений, ощущение собственной некомпетентности в работе, недостатка профессионального мастерства; негативное самовосприятие в профессиональном плане и неуспешности своей деятельности.

В. В. Бойко [2] выделяет симптомы на каждой стадии синдрома профессионального выгорания. На стадии напряжения преобладают симптомы неудовлетворенности собой, тревожности и депрессии, резервация положительных впечатлений и эмоциональных состояний, их игнорирование в трудных, психотравмирующих ситуациях. На стадии резистентности проявляются упрощение профессиональных обязанностей, избирательное аффективное реагирование, бережливость чувств, эмоционально-нравственное расщепление, дезориентация. На стадии истощения фиксируются психовегетативные, психосоматические сдвиги и нарушения, эмоциональный дефицит и личностная отстраненность.

Исследование связи профессионального выгорания и показателей психических состояний проводилось у 16 воспитателей детских садов с

помощью методики самооценки психических состояний Н. А. Курганского [1] и методики выявления уровня профессионального выгорания В. В. Бойко [2]. У 50% педагогов выявлены сформировавшиеся симптомы стадии резистенции (сопротивления) профессионального выгорания. У каждого второго педагога (50%) сложился симптом «эмоционально-нравственной дезориентации», который обуславливает неадекватную реакцию в отношениях с обучающимися, их родителями, с коллегами. У 43,8% педагогов проявляется симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования, который проявляется в сдерживании или отсутствии соответствующего ожидаемого ответа на эмоциональную интеракцию партнера по общению. Симптом упрощения профессиональных ожиданий регистрируется у 37,5% респондентов, а симптом «расширения сферы экономии эмоций» сложился у 31,3%. Признаки и симптомы выгорания на стадии «напряжения» выявляются у 69% педагогов, у 31,3% – на стадии «резистенции». У одного (6%) респондента установлено «истощение».

Для каждой из этих групп были установлены психические состояния, измеряемые в начале, середине и конце рабочей смены. В течение всего рабочего времени педагог, обнаруживший симптомы стадии «напряжения», находится в состоянии высокой психической активности, средней степени эмоционального тонуса, интереса, комфортности и напряжения (в пределах 10-12 баллов), способен проявлять творчество, рефлексировать свои чувства, отзываться на личностные запросы и психические состояния детей, эмоционально откликается. Однако долго переживает по поводу незначительных неудач (выступления на совете педагогов, беседы с родителями или коллегами), проявляет излишнюю тревогу в отношении безопасности детей, быстро устает и винит себя за погрешности в работе, в общении с

субъектами образовательных отношений (обучающимися, коллегами и родителями). У педагогов на стадии резистенции в начале рабочего дня выявляется оптимальный уровень психической активации (5 баллов), спокойствие; их мимика и жестикуляция, вегетативные реакции не отличаются от обычного привычного состояния. Однако уже к середине рабочего дня степень эмоционального тонуса (4 балла), психической активации (7 баллов) и напряжения (16 баллов) значительно увеличивается при уменьшении степени комфортности (5 баллов) и интереса (9 баллов). Этот процесс усиливается к концу рабочей смены. Высокий уровень психической активации, тонуса (по 8 баллов), напряженности (21 балл) при низкой степени интереса (7 баллов) и комфортности (3 балла) регистрируется на стадии истощения.

Полагаем, что у педагогов, выявляющих симптомы первых двух фаз, профилактика выгорания окажется максимально эффективной. Для преодоления выгорания на третьей фазе выгорания педагогам потребуется психологическая коррекция и терапия.

Список литературы

1. Барканова, О. В. (сост.) Методики диагностики эмоциональной сферы : психологический практикум / О. В. Барканова. – Вып. 2. – Красноярск : Литера-принт, 2009. – 237 с.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М., 1996. – 470 с.

© Велиева С. В., 2024

РОЛЬ САМООБРАЗОВАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Гишкаев Зелемхан Рамзанович – студент 3 курса юридического факультета, Чеченский государственный университет
им. А. А. Кадырова, Россия, Грозный

Абдулаева Элита Султановна – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы, Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова,
г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. В статье обсуждается роль самообразования и саморазвития педагогических кадров в современных условиях.

Ключевые слова: саморазвитие, педагогические кадры, образование.

В современном обществе, отмеченном быстрыми изменениями и развитием, профессия педагога становится все более требовательной и ответственной. Для успешной работы в таких условиях необходимо постоянное обучение, самосовершенствование и адаптация к новым вызовам. В этой связи роль самообразования и саморазвития педагогических кадров становится особенно важной. Педагоги, осознавая важность своей профессиональной деятельности, должны вести активную жизнь ума и сердца, не прекращая поисков новых путей совершенствования своего творческого потенциала, расширения профессионального кругозора и обогащения знаний. Только так педагог сможет сохранять и укреплять свой авторитет, добиваться успеха в деле воспитания и обучения молодого поколения, а также быть востребованным в современной образовательной среде. В данном

докладе рассматривается важность самообразования и саморазвития в контексте современных условий. Будут выделены ключевые аспекты, которые обуславливают необходимость постоянного обновления знаний и навыков у педагогических кадров, а также предложены пути и механизмы их осуществления.

1. Текущие вызовы образования: описать современные тенденции в образовании, такие как внедрение новых технологий, изменение образовательных стандартов, увеличение дифференциации потребностей учащихся и т. д. Указать, что эти изменения требуют от педагогов активного обучения и адаптации.

2. Важность самообразования: обсудить, почему самообразование является важным для педагогических кадров. Это может включать обзор основных преимуществ самообразования, таких как повышение профессионального уровня, улучшение педагогической методики, развитие профессиональной компетентности.

3. Механизмы самообразования: рассмотреть различные способы самообразования, такие как участие в профессиональных тренингах, курсах повышения квалификации, чтение научной литературы, прослушивание лекций, участие в вебинарах и т. д.

4. Саморазвитие как ключевой фактор успеха: обратить внимание на важность личностного развития для повышения качества педагогической деятельности. Это может включать развитие мягких навыков, таких как коммуникация, эмпатия, умение эффективно решать проблемы и другие.

5. Поддержка самообразования в образовательной среде: обсудить, что школы и другие образовательные учреждения должны создавать условия для поддержки самообразования и саморазвития педагогов, например, путем предоставления доступа к ресурсам, финансированию обучения, и поддержке внедрения новых знаний в практику.

Ключевые аспекты, обуславливающие необходимость постоянного обновления знаний и навыков у педагогических кадров в современной образовательной среде:

1. Технологические изменения: Внедрение новых технологий в образовательный процесс требует от педагогов умения адаптироваться к новым методам работы, использовать образовательное программное обеспечение и технологии дистанционного обучения.

2. Научно-педагогический прогресс: Развитие научных исследований в области педагогики, психологии и методики обучения, создание новых методик и эффективных стратегий обучения требуют от педагогов постоянного изучения и внедрения передового опыта.

3. Разнообразие потребностей учащихся: Современные учащиеся имеют различные потребности, стили обучения и возможности. Педагоги должны уметь адаптировать свои методики под такое разнообразие, учитывая индивидуальные особенности каждого ученика.

4. Глобальные вызовы образования: Мировые тренды, такие как глобализация, межкультурное взаимодействие и устойчивое развитие, требуют ориентации педагогов на развитие ключевых компетенций учащихся, которые позволят им успешно функционировать в мировом обществе.

5. Развивающиеся методики обучения: В постоянно меняющейся образовательной среде возникают новые и эффективные методики обучения (например, проектное обучение, обратная связь, дифференцированный подход), требующие от педагогов умения освоить их и успешно применять в образовательной практике.

Механизмы осуществления, помогающие педагогическим кадрам постоянно обновлять свои знания и навыки, адаптироваться к изменениям в сфере образования и развивать свой профессиональный потенциал:

1. Участие в профессиональных тренингах и семинарах: педагоги могут посещать тренинги и семинары по актуальным вопросам образования, методикам обучения и воспитания, а также по интеграции новых технологий в учебный процесс.

2. Повышение квалификации: прохождение курсов и программ повышения квалификации, специализаций, магистратур, и дополнительных профессиональных образовательных программ, направленных на усовершенствование педагогических навыков.

3. Чтение научной литературы: изучение новейших педагогических и психологических трудов, прослушивание педагогических аудиокниг, следить за научными исследованиями в области образования и внедрять их практику.

4. Участие в вебинарах и онлайн-курсах: использование современных технологий для изучения, таких как онлайн-платформы и вебинары, где можно обмениваться опытом со специалистами из разных регионов.

5. Обмен опытом с коллегами: организация обсуждений и разделение передового опыта с коллегами, как внутри, так и вне учебного заведения, стимулирует профессиональный рост.

6. Наставничество и менторинг: взаимодействие с опытными коллегами, получение обратной связи, а также возможность профессиональной поддержки в своей образовательной практике.

7. Проведение исследовательской работы: ведение педагогических исследований и участие в научных проектах, что способствует развитию научного и критического мышления.

В заключение можно отметить, что самообразование и саморазвитие играют ключевую роль в профессиональной деятельности педагогических кадров в современных условиях. Быстрые темпы изменений в сфере образования требуют от педагогов готовности к

постоянному обучению и адаптации. Самообразование и саморазвитие способствуют повышению квалификации, развитию личностных качеств, расширению профессиональных компетенций и, как следствие, улучшению качества образования. Важно поддерживать и поощрять инициативы педагогов в области самообразования, создавать условия для их профессионального и личностного роста, таким образом способствуя улучшению образовательной среды в целом.

Список литературы

1. Андриенко Н. К., Терсакова А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога как фактор повышения качества образования в условиях реализации ФГОС // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. 2018. №2 (9). С. 5–9.

2. Васьковская И. А. Феномен междисциплинарности vs детериорация системы подготовки будущих учителей // Гуманитарные балканские исследования. 2019. Т. 3. № 1 (3). С. 33–36.

3. Профессиональный стандарт педагога – кратко о главном [Электронный ресурс]. URL: <https://fulledu.ru/articles/1196professionalnyy-standart-pedagoga--korotko-o-glavn.html>

© Гишкаев З. Р., Абдулаева Э. С., 2024

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

Гордеева Екатерина Николаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрен такой вид подготовки будущих преподавателей как педагогическая практика. Представлены результаты исследования среди адъюнктов, прошедших педагогическую практику в Академии управления МВД России, по итогам которого можно сделать вывод о приобретении в процессе этого вида деятельности не только профессиональных компетенций, но и личностного развития.

Ключевые слова: педагогическая практика, компетентность, развитие личности.

Современное образование характеризуется ориентацией на получение обучающимися практических компетенций. В свою очередь педагогическая практика представляется одновременно как средство проверки и закрепления теоретических знаний и как специальная форма организации учебного процесса, направленная на приобретение будущими педагогами компетенций непосредственно в образовательном процессе. В то же время педагогическая практика может быть представлена как среда, обеспечивающая не только профессиональное, но и личностное развитие специалиста.

Понятие профессиональной компетентности педагога основано на его личностных ценностях и индивидуальных способностях [5], характеризуется готовностью к самообразованию и творческим

подходом к профессиональной деятельности [1]. Это практическая готовность к профессиональной деятельности [6, 7], эффективная коммуникация со всеми участниками образовательного процесса [3]. Модель профессиональной психолого-педагогической компетентности педагога, представленная А. К. Марковой, содержит три основных компонента: личностные особенности, обеспечивающие преподавателю эффективность его образовательной деятельности, ценностно-смысловые установки и профессиональные психолого-педагогические знания, умения и практический опыт [4]. Таким образом, профессиональная компетентность будущего педагога включает не только теоретические знания, практический опыт, но и его личностные качества и ценностно-смысловые установки, на развитие которых и направлена организованная деятельность в условиях прохождения будущими педагогами педагогической практики.

С целью осознания себя как компетентного педагога ведомственной системы МВД России в Академии управления МВД России реализуется Программа педагогической практики, основанная на взаимосвязи теоретического обучения и практической деятельности; поэтапного освоения профессиональной компетенции преподавателя высшей школы и перспективности – прохождения педагогической практики с учетом перспективного развития различных сфер социально-педагогической деятельности и личностной сферы обучающегося.

Целью педагогической практики является осуществление практической подготовки адъюнктов к педагогической деятельности в системе МВД России на основе полученных теоретических знаний и его личностной развитие. В задачи педагогической практики входят не только изучение педагогического процесса в реальных условиях и непосредственное участие в нем, но и воспитание личностно-важных педагогических качеств (коммуникативность, педагогический такт,

креативность, эмпатия и др.), развитие устойчивого интереса к педагогической профессии и мотивации к профессиональному росту.

К основным условиям процесса личностного развития и формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы относятся: систематизированный подбор заданий, соответствующих сущности и содержанию будущей профессиональной педагогической деятельности, ориентированных на личность адъюнкта, актуализирующих его личностные функции (креативность, профессиональную направленность, профессиональные этические аспекты и др.), проектирование уровня его развития. К необходимому условию развития можно отнести педагогическую поддержку, которая осуществляется руководителем практики в форме консультаций, индивидуального анализа работы адъюнкта и коллективного конструктивного обсуждения с другими практикантами.

Проведенный нами в 2024 году опрос среди прошедших педагогическую практику 34 человек, обучающихся в адъюнктуре Академии управления МВД России, показал, что большинство (26 человек) считают, что мероприятия, запланированные руководителем и предусмотренные Программой педагогической практики, полностью соответствовали подготовке практикантов к профессиональной педагогической деятельности и способствовали их личностному развитию. Более половины опрошенных (20 человек) убеждены в том, что они готовы к педагогической деятельности, в то же время часть респондентов хотели бы приобрести дополнительный практический опыт в проведении пробных лекционных занятий (16 человек), семинаров (15 человек), практических занятий (20 человек). Такой опыт, по их мнению, будет содействовать эффективной коммуникации со всеми участниками образовательного процесса, помогать в преодолении страха перед публичными выступлениями, способствовать контролю

эмоционального состояния, развивать эмпатийные способности.

Таким образом, педагогическая практика как возможность непосредственно ощутить себя равноправным членом педагогического коллектива и посвятить себя профессионально-педагогической деятельности, направленная на достижение профессиональной компетентности, является важным этапом в обучении будущих преподавателей и в конечном итоге способствует приобретению будущим специалистом не только профессиональной квалификации, но и их личностному росту.

Список литературы

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. Москва : ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.
2. Ефанов, А. В. Педагогическая практика: основы организации и методика проведения: учебно-методическое пособие / А. В. Ефанов, О. И. Гадельяина. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. -пед. ун-та, 2011. – 69 с.
3. Коджаспирова, Г. М. Словарь психолого-педагогический: безопасность образовательной среды / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Экон-Информ, 2010. – 207 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 267 с.

6. Психология и педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – Москва : Академия, 2006. – 576 с.

7. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности : [монография] / В. Д. Шадриков. – Москва: Университетская книга, 2010. – 319 с.

© Е. Н. Гордеева, 2024

К ПРОБЛЕМЕ САМООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

Гринева Роксана Игоревна – аспирант кафедры педагогики и современных образовательных технологий ФГАОУ «Государственный университет просвещения», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается история становления понятия «самообразование», обозначена значимость самообразования, определена педагогическая литература по проблеме самообразования, обозначены принципы решения проблемы самообразования студентов.

Ключевые слова: самообразование, студенты, научно-исследовательская деятельность студентов, проблемы самообразования, научная литература.

В современном мире развитие общества стремительно возросло. Становление информационной эпохи определяет новые векторы самообразования социума. Уникальность понятия самообразования обретает статус массового социального феномена, необходимой для образа жизни разных социальных групп.

Самообразование – это образовательный процесс личностно-ориентированная и личностно-регулируемая многоаспектная деятельность, направленная на приобретение социального опыта, основанного на знаниях использования различных ресурсов и овладении навыками и умениями самообучения, самоорганизации, самоконтроля.

Самообразование является важным фактором самосовершенствования личности в профессиональной и духовно-нравственной сфере, увеличение социального запаса знаний, интеллектуального развития социума, в целом, самообразование для общества является высокой индивидуальной ценностью.

В отечественной педагогике учеными В. Г. Белинским, А. И. Герценом, М. В. Ломоносовым, А. Н. Радищевым и др. были замечены улучшения образованности населения, подчеркивая значимость учебного заведения в развитии у учащихся стремления к самообразованию.

До XX века самообразование было подчиненно целям и задачам процесса образования, со временем ситуация стала меняться, в противоположном направлении, и самообразование выходит на первый план в просвещение населения, в разных сферах жизни социума, самообразование преобладает, в большей части, как вид деятельности.

На сегодняшний день значимость самообразования осуществляется на основе свободного выбора видов деятельности в процессе самореализации, в условиях создания разнообразной социокультурной и образовательной среде. Разнообразие подходов понимания самообразования были изучены в конце 60–х, 70 – х и началу 80 – х годов. С 90 – х годов, и по настоящее время ведется конкретизация и продвижение данного понятия, изучение его содержания. [2, с. 102].

Существенными проблемами самообразования в научной деятельности среди студентов является формирование

интеллектуального блока личности и низкому стремлению к профессиональному и научному самообразованию. Совокупность данных аспектов самообразования представляет значительную важность в научной деятельности.

Самообразование должно быть направлено на формирование личных качеств студентов для дальнейшего продвижения профессиональных компетенции, и самостоятельности обучающихся. Формы самообразования помогают выстроить особенность обучения, самостоятельно организованную работу обучающихся.

Под индивидуальной формой предполагается: изучение научно-популярной литературы, видеолекций.

Под групповой формой предполагается: методическое объединение, семинары, практикумы, курсы повышения квалификации. Большая часть процесса самообразования принадлежит выполнению самостоятельных практических задач. [3, с. 89].

В научно-исследовательской деятельности, студентам, важно научиться работать с научной литературой, ознакомление с научными трудами предыдущих передовиков. Анализ литературы и изучение материалов в электронной среде, как возможность изучения фактов, истории и современное состояние изучаемого объекта, является средством создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования [1, с. 89].

Результат освоения знаний самостоятельно зависит от методологической культуры, что предполагает в дальнейшем установку определенных методологических норм, правил научного познания, и умения применять в научной деятельности полученные знания.

Для решения проблемы самообразования рекомендуется придерживаться принципов, которые помогут студентам самостоятельно выстроить обучение.

Для подготовки к самообразованию выделяют несколько принципов:

1. Принцип последовательности – содержательные задачи решаются методом «от простого к сложному», в соответствии с познавательными возможностями самообразовывающегося.

2. Принцип научности – самообразовательная деятельность должна основываться на научных трудах, первоисточниках, на достоверной и проверенной информации.

3. Принцип доступности – простота освоения материала.

4. Принцип актуальности – соответствие реалиям общественной и рыночной конъюнктур.

5. Принцип связи теории с практикой – выработка умений и навыков на основе знаний и представлений.

6. Принцип результативности – соответствие целей самообразования возможностям их достижения.

Применяемые принципы в научно-исследовательской деятельности студентов будут полезными для поиска и сбора правильной и актуальной информации.

Разработанные методы, формы и принципы самообразования способствуют глубокому освоению знаний. Порождает качества личности: систематичность, самостоятельность, ответственность, быстрая обучаемость.

Таким образом, самообразование студентов целесообразно в развитии умений и навыков познавательной деятельности, включающих опыт самостоятельного построения учебного процесса, признание и принятие непрерывности процесса саморазвития.

Список литературы

1. Айзенберг, А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: учебное пособие / А. Я. Айзенберг. – Москва: Высшая школа, 1986.
2. Антипов, П. Л. Самообразование студентов ВУЗов в контексте новой парадигмы образования / П. Л. Антипов // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – С. 62–65.
3. Карпова О. Л. Теоретические основы развития самообразовательной деятельности студентов вуза: монография / О. Л. Карпова. – Челябинск: УралГУФК, 2007. – 196 с.
4. Капран, С. Б. Проблема организации и осуществления самообразовательной деятельности студентов в философской, психолого-педагогической и научно-методической литературе / С. Б. Капран. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2013. – № 7 (54). – С. 387–392.
5. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

© Гринева Р. И., 2024

НАСТАВНИЧЕСТВО МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ДОУ

Дербенева Татьяна Олеговна – старший воспитатель, МБДОУ
«Детский сад №11», г. Канаш, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлен вопрос об организации наставничества молодых педагогов в дошкольной образовательной

организации. Начинающему педагогу наставничество предоставляет возможность получить поддержку опытного коллеги, повысить свою профессиональную компетенцию, а наставнику – передать свой опыт.

Ключевые слова: наставничество, молодые педагоги, ДОУ

С внедрением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования возрастают требования к личности педагога и его профессиональным качествам. Дошкольное образовательное учреждение (далее ДОУ) предоставляет образовательные услуги, помогая семье в воспитании и развитии малыша. Для эффективной организации образовательного процесса в ДОУ необходимо обладать профессиональной компетентностью педагогов.

Почти все начинающие педагоги уверены в своих знаниях и навыках, но лишь первый день работы в детском саду раскрывает реальную картину их подготовки. Многие молодые специалисты обладают обширными теоретическими знаниями, но не имеют опыта практической работы. Приходя в дошкольное учреждение, молодые педагоги сталкиваются с различными трудностями: адаптацией к новому коллективу, ведением документации, организацией образовательной деятельности, написанием планов и конспектов, а также испытывают затруднения в применении знаний на практике. Из этой ситуации вытекает необходимость разработки методов работы с молодыми педагогами для их быстрого профессионального роста.

Особенностью работы начинающих воспитателей является то, что они сразу же берут на себя все функции и обязанности должности, несут ответственность наравне с опытными коллегами. Те, кто не получают поддержку со стороны администрации и коллег в первый год работы, чувствуют себя неуверенно, что может привести к разочарованию и даже

к уходу из профессии. Для предотвращения подобных ситуаций необходимо оказывать всестороннюю поддержку начинающим воспитателям. Поэтому наставничество становится все более распространенной формой работы.

Цель наставничества заключается в помощи молодым и начинающим педагогам в их профессиональном росте. Начинающему педагогу наставничество предоставляет возможность получить поддержку опытного коллеги, повысить свою профессиональную компетенцию, а наставнику – передать свой педагогический опыт. Только опытный специалист может помочь молодому коллеге на рабочем месте, как в практических, так и в теоретических вопросах. Наставник ставит перед собой нелегкие задачи: внушить интерес к профессии, ускорить процесс профессионального развития, помочь адаптироваться в новом коллективе. Педагогу-наставнику необходимо обладать компетентностью и опытом работы с людьми, умением строить взаимоотношения с молодыми педагогами (дружелюбие, взаимное уважение, уважение к мнению подопечного). Наставник – человек, который заслуживает доверие коллектива, способный управлять процессом профессионального развития стажера, поддержать его стремление к самостоятельной работе, искренне желающий улучшить свои педагогические навыки [3].

Наставнику целесообразно начать работу со стажером с помощью анкетирования или собеседования, которые позволят выбрать оптимальные методы работы с молодым педагогом и ее содержание. Наставник на основе полученной информации в ходе интервью и наблюдения за работой педагога составляет план работы с молодым специалистом, который затем согласовывается с руководителем.

В процессе работы используются разнообразные формы, такие как: совместное планирование образовательной деятельности, помощь в

создании плана деятельности (ООД), рекомендации по методической литературе, знакомство с методическими материалами группы, посещение занятий и анализ их. Наставник приглашает стажера на свои занятия, проводит открытые уроки с обсуждением, проводит консультации и беседы, знакомит со способами работы с семьями воспитанников и помогает в самообразовании и подготовке к педсоветам.

Наравне с традиционными методами работы, эффективность процесса можно повысить с помощью инновационных подходов: креативные группы, профессиональные и творческие соревнования, круглые столы, брейншторминг, мастер-классы, деловые игры. Наставничество предполагает постоянный диалог, необходимо, чтобы педагоги-наставники относились к молодым коллегам с уважением и терпением, делиться опытом без навязывания, поддерживали положительные аспекты их работы и поощряли педагогические успехи [1]. В свою очередь молодые специалисты должны стараться установить хорошие отношения с наставником и проявлять инициативу. В нашем детском саду успешно функционирует система наставничества, где опытные педагоги выступают в роли наставников для молодых сотрудников. Одним из наиболее сложных этапов как для молодого специалиста, так и для наставника, является прохождение стажировки. В это время важно эмоционально поддерживать стажера, поддерживать его уверенность и найти общий язык. Во время стажировки наставник и молодой специалист работают совместно с группой детей наставника, что позволяет молодому педагогу понять особенности работы детского сада и приобрести опыт в общении с детьми.

Наставник привлекает педагога к подготовке и проведению ООД и других видов деятельности (развлечения, эксперименты, наблюдения и т. д.). Показывает, что каждая минута можно провести с пользой:

разработать план, подготовить материалы для рисования и аппликаций, костюмы для игр в драматизацию, подобрать оборудование для экспериментов и т. д. Во время стажировки общается с педагогом, наблюдает за его работой, замечая затруднения без стеснения. Эти наблюдения и результаты анкетирования помогают составить совместный план работы. Когда педагог начинает работать со своей группой, наставник посещает моменты работы, а затем анализирует их вместе с педагогом, обсуждает ошибки и помогает исправить их. Поддерживает с написанием плана, консультирует по самообразованию. Молодого специалиста приглашают на методические объединения, творческие мероприятия, открытые педагогические показы, работу в творческих группах и подготовку педагогических советов [2].

На заключительной стадии наставник проводит анализ своей работы, выявляет недостатки и разрабатывает план по их устранению. При необходимости он обращается за помощью к другим специалистам дошкольного учреждения (учителю-логопеду, музыкальному руководителю, педагогу-психологу).

Таким образом, внедрение системы наставничества в детском саду позволяет педагогам быстрее адаптироваться, повысить уверенность в себе, убедиться в правильности своего выбора профессии, налаживать эффективное взаимодействие с коллегами и проявить себя как грамотный педагог. Но не только педагогам приносит пользу эта система. Работа с молодыми специалистами помогает наставнику улучшить свою профессиональную квалификацию: он следит за методическими новинками, участвует в конкурсах и конференциях, использует инновационные технологии.

Общение с молодыми коллегами позволяет наставнику получить новые идеи по развитию и воспитанию детей.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Роль профессиональной мотивации начинающих психологов и педагогов / С. В. Велиева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. – Чебоксары, 2023. – С. 1018–1024.

2. Велиева, С. В. Организация профессиональных проб как инструмент наставничества в процессе профессиональной подготовки психологов / С. В. Велиева, С. В. Ешмейкина // Молодежь и инновации: материалы XIX Всероссийской (национальной) научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. – Чебоксары, 2023. – С. 788–791.

3. Велиева, С. В. Наставничество как инструмент профессиональной адаптации молодого преподавателя высшей школы / С. В. Велиева // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2023. – № 3. – С. 14–18.

4. Сурьянинова, Т. А. Наставничество – эстафета знаний и опыта. Модель организации наставничества, реализуемая в дошкольном учреждении / Т. А. Сурьянинова // Молодой ученый. – 2023. – № 29. 1 (476. 1). – С. 34–39.

© Дербенева Т. О., 2024.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Джабраилова Жанетта Шамильевна – магистрантка юридического факультета, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный

Курбанова Лидия Увайсовна – доктор социологических наук, профессор кафедры «теория и технология социальной работы», ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья обсуждает психологические аспекты формирования имиджа социального работника, включая самовосприятие, эмоциональное выгорание и стратегии преодоления. Рассматриваются важность положительного самовосприятия для профессионального роста, проблемы, связанные с эмоциональным выгоранием, и методы его преодоления, такие как самозабота, поддержка, установление границ и профессиональное обучение. В статье подчеркивается, что эффективные стратегии психологической поддержки и самоуправления играют важную роль в поддержании эффективности и благополучия социальных работников в их сложной и ответственной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социальный работник, самовосприятие, эмоциональное выгорание, стратегии преодоления, психологические аспекты, профессиональное развитие, поддержка, самозабота, установление границ.

Социальные работники играют ключевую роль в обществе, оказывая помощь и поддержку людям, находящимся в трудных

жизненных ситуациях. Их профессиональная деятельность требует не только знаний и навыков, но и сильной эмоциональной устойчивости и психологической гибкости. В контексте формирования имиджа социального работника особенно важным является понимание психологических аспектов, таких как самовосприятие, эмоциональное выгорание и стратегии преодоления.

В данной статье мы рассмотрим эти аспекты и их влияние на профессиональную деятельность социального работника. Разберем, как положительное самовосприятие способствует эффективности работы, как эмоциональное выгорание может оказывать отрицательное воздействие на работника и какие стратегии помогают преодолеть эмоциональное выгорание и продолжать успешно выполнять свою миссию помощи обществу [5, с. 195].

Социальные работники играют критическую роль в обществе, оказывая поддержку и помощь людям в трудных жизненных ситуациях. Однако их работа часто связана с высоким уровнем стресса, эмоциональной перегрузкой и риском эмоционального выгорания. В этой статье мы рассмотрим психологические аспекты формирования имиджа социального работника, включая самовосприятие, эмоциональное выгорание и стратегии преодоления.

Самовосприятие играет важную роль в формировании имиджа социального работника. Этот аспект включает в себя внутреннее представление о себе, своих компетенциях, ценностях и убеждениях. Самовосприятие социального работника может быть сильно повлияно их опытом работы с клиентами, успехами и неудачами в решении проблем, а также взаимодействием с другими профессионалами и обществом в целом.

Положительное самовосприятие социального работника способствует их эффективности и профессиональному росту. Они

чувствуют себя уверенно в своих навыках и способностях, что позволяет им эффективно взаимодействовать с клиентами и коллегами [5, с. 104].

Создание и поддержание сети контактов требует времени и усилий, но оно значительно облегчает работу социального работника, обогащает их профессиональный опыт и повышает эффективность оказываемой помощи. В конечном итоге, сильная сеть контактов помогает социальным работникам лучше служить своим клиентам и продвигать социальное благополучие в обществе.

Эмоциональное выгорание – это состояние, при котором социальные работники испытывают чувство истощения, эмоциональной отстраненности и потери мотивации из-за постоянного стресса и перегрузки на работе. Это часто происходит из-за недостаточной поддержки, сложности работы с клиентами в трудных ситуациях, а также из-за чувства беспомощности перед масштабом проблем, которым они сталкиваются.

Эмоциональное выгорание может привести к ухудшению физического и психического здоровья социального работника, а также к снижению качества оказываемых ими услуг. Оно может также отрицательно сказаться на личной жизни и отношениях работника [4, с. 20].

Стратегии преодоления эмоционального выгорания

Для преодоления эмоционального выгорания социальные работники могут использовать различные стратегии:

1. Самозабота: Важно, чтобы социальные работники уделяли внимание своему физическому и эмоциональному благополучию. Это включает в себя здоровый образ жизни, регулярный отдых, занятия спортом, медитацию и другие методы релаксации. Также важно осознавать свои эмоции и уметь эффективно управлять ими. Практики осознанности и медитации могут помочь социальным работникам не

только справляться со стрессом, но и развивать эмоциональную стабильность и уравновешенность.

2. Поддержка: Важно иметь поддерживающую среду, включая коллег и руководство, с которыми можно обсудить проблемы и получить поддержку. Групповые сессии поддержки и консультации также могут быть полезны.

3. Границы: Социальные работники должны уметь устанавливать границы между работой и личной жизнью, чтобы избежать перегрузки и выгорания.

4. Профессиональное обучение: Развитие навыков управления стрессом, коммуникации и эмоционального интеллекта может помочь социальным работникам эффективнее справляться с требованиями профессии [1, с. 99].

В заключение, психологические аспекты формирования имиджа социального работника играют важную роль в их профессиональном развитии и благополучии. Положительное самовосприятие, эффективные стратегии преодоления эмоционального выгорания и поддержка со стороны окружающих помогают им эффективно выполнять свою миссию помощи тем, кто нуждается в их поддержке.

Список литературы

1. Александрова, И. Психологические аспекты работы социального работника / И. Александрова. – Москва: Издательство «Прспект», 2018. – 240 с. – ISBN 978–5–91674–321–7.

2. Баранова, Э. М. Практика социальной работы: Учебник / Э. М. Баранова, А. С. Вербов, Е. И. Коновалова. – Москва: Юрайт, 2019. – 384 с. – ISBN 978–5–9916–8958–2.

3. Воронцова, Л. Социальная работа: теория и практика: Учебник для студентов высших учебных заведений / Л. Воронцова. – Москва: Юрайт, 2020. – 416 с. – ISBN 978–5–9916–9063–2.

4. Гребенников, В. И. Основы социальной работы: Учебное пособие / В. И. Гребенников. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 352 с. – ISBN 978–5–4461–1125–3.

5. Зотова, И. В. Психология социальной работы: Учебное пособие / И. В. Зотова. – Москва: Академический проект, 2018. – 272 с. – ISBN 978–5–94628–300–3.

© Джабраилова Д. Ш., Курбанова Л. У., 2024

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕНТОРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ИМИДЖА У СТУДЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Джабраилова Жанетта Шамильевна – магистрантка юридического факультета, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им.

А. А. Кадырова», г. Грозный

Курбанова Лидия Увайсовна – доктор социологических наук, профессор кафедры «теория и технология социальной работы», ФГБОУ

ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова»,

г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья рассматривает роль эффективных методов профессионального менторства и практической поддержки в формировании имиджа начинающего специалиста по социальной работе.

Автор анализирует важность менторства как инструмента передачи опыта и знаний, а также рассматривает практическую поддержку со стороны работодателя и профессионального сообщества. Статья выделяет основные преимущества менторства и практической поддержки, а также обсуждает необходимость их усиления для обеспечения успешного старта и развития карьеры в области социальной работы.

Ключевые слова: менторство, практическая поддержка, начинающий специалист, социальная работа, профессиональный рост, имидж, обучение, адаптация, эмоциональное благополучие.

Социальная работа является одной из ключевых профессий, направленных на поддержку и помощь людям в уязвимых ситуациях, способствуя улучшению их качества жизни. Начинающие специалисты, вступая в эту область, сталкиваются с множеством вызовов и препятствий, требующих профессиональной и эмоциональной поддержки для успешной адаптации и развития.

Эффективные методы профессионального менторства и практической поддержки играют ключевую роль в формировании имиджа начинающего специалиста по социальной работе. В данной статье мы рассмотрим значимость менторства и практической поддержки, их роль в профессиональном росте новичков и в создании благоприятной среды для их успешной работы в области социальной защиты.

Менторство – это процесс, в рамках которого более опытный специалист (ментор) оказывает поддержку, советы и руководство начинающему коллеге (мента). В контексте социальной работы менторство играет важную роль в передаче знаний, развитии навыков и поддержке в разрешении профессиональных дилемм [4, с. 162].

Основные преимущества менторства для начинающего специалиста включают:

1. *практические навыки*: Один из ключевых аспектов менторства – передача практических знаний и навыков. Начинающие специалисты могут учиться на ошибках и успехах своего ментора, получая реальный опыт работы в социальной сфере. Ментор помогает новичкам освоить методы работы с клиентами, научиться проводить оценку потребностей, разрабатывать и реализовывать планы помощи. Он также может поделиться *best* направлениями и инновационными подходами в социальной работе, что помогает начинающему специалисту расширить свой методологический арсенал и быть более гибким и адаптивным в своей работе. Благодаря менторству новичок быстрее освоит профессиональные нормы и стандарты, что способствует повышению качества услуг в области социальной работы [5, с. 90];

2. *психологическая поддержка*: начинающие специалисты часто сталкиваются с эмоциональными трудностями, работая с клиентами в тяжелых ситуациях. Ментор может стать опорой в поддержке эмоционального благополучия и предотвращении выгорания;

3. *профессиональное развитие*: менторство играет ключевую роль в процессе непрерывного профессионального развития начинающего специалиста в области социальной работы. Под руководством опытного наставника, новичок получает возможность систематически расширять свои знания и навыки в соответствии с требованиями изменяющейся профессиональной среды.

Ментор может направлять начинающего специалиста на обучающие программы, семинары, конференции и другие мероприятия, способствующие его профессиональному росту. Благодаря менторству, начинающий специалист развивает не только технические навыки, но и

осознание важности самообразования и стремление к постоянному совершенствованию своих профессиональных компетенций.

Помимо менторства, практическая поддержка является не менее важным аспектом формирования имиджа начинающего специалиста по социальной работе. Это включает в себя организационную поддержку со стороны работодателя, доступ к ресурсам и возможность участия в профессиональном обучении [1, с. 39].

Основные элементы практической поддержки:

1. Организационная поддержка:

Работодатель должен создать благоприятную среду для начинающего специалиста, обеспечивая ему необходимые ресурсы, время на адаптацию и поддержку в профессиональном росте.

2. Обучение и Развитие:

Предоставление доступа к обучающим программам, семинарам и тренингам помогает начинающему специалисту расширить свои знания и навыки, что положительно сказывается на его профессиональной компетенции.

3. Создание Сети Контактов:

Поддержка в установлении связей с опытными коллегами и другими профессионалами в области социальной работы помогает начинающему специалисту расширить свой кругозор и получить дополнительные ресурсы для своей работы [2, с. 51].

Эффективность методов профессионального менторства и практической поддержки в формировании имиджа начинающего специалиста по социальной работе неоспорима. Поддержка со стороны опытных коллег и работодателя играет ключевую роль в успешной адаптации и профессиональном росте новичков в этой важной области.

Список литературы

1. Андриевская, И. С. Основы социальной работы: Учебник для вузов / И. С. Андриевская, Н. И. Калёмникова. – Москва: Юрайт, 2018. – 448 с. – ISBN 978-5-9916-7889-0.
2. Баранова, Э. М. Практика социальной работы: Учебник / Э. М. Баранова, А. С. Вербов, Е. И. Коновалова. – Москва: Юрайт, 2019. – 384 с. – ISBN 978-5-9916-8958-2.
3. Белоглазова, Г. А. Основы социальной работы: Учебное пособие / Г. А. Белоглазова, В. Ю. Голик. – Москва: Юрайт, 2017. – 448 с. – ISBN 978-5-9916-7415-1.
4. Гаврилов, С. А. Методика социальной работы: Учебное пособие / С. А. Гаврилов, Е. В. Минаева. – Москва: Проспект, 2015. – 240 с. – ISBN 978-5-392-10563-2.
5. Дубовиков, В. В. Основы социальной работы с семьей: Учебник для вузов / В. В. Дубовиков, Н. С. Ершова. – Москва: Юрайт, 2018. – 336 с. – ISBN 978-5-9916-8904-9.
6. Зубок, Л. С. Технологии социальной работы: Учебное пособие / Л. С. Зубок, С. В. Соколов. – Москва: Проспект, 2016. – 256 с. – ISBN 978-5-392-12053-6.
7. Иванова, Е. А. Социальная педагогика: Учебник для студентов вузов / Е. А. Иванова, О. В. Зимняя. – Москва: Проспект, 2019. – 320 с. – ISBN 978-5-392-31720-8.

©Джабраилова Д. Ш., Курбанова Л. У., 2024

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

Дроздова Нина Викторовна – , кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Лагун Татьяна Томашевна – старший преподаватель кафедры логопедии, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье представлен опыт использования компетентностно-ориентированных заданий в профессиональной подготовке студентов-логопедов по учебным дисциплинам модуля «Логопедия». Описываются примеры компетентностно-ориентированных заданий, которые направлены на формирование профессиональных компетенций у будущих учителей-логопедов в области методики логопедической работы при нарушениях произносительной стороны речи.

Ключевые слова: студенты специальности «Логопедия», профессиональные компетенции; компетентностно-ориентированные задания; формирование; нарушения произносительной стороны речи

В настоящее время в системе высшего образования Республики Беларусь разрабатываются новые образовательные стандарты поколения 3 +, в основе которых лежит компетентностный и модульный подходы [1]. В связи с переходом на новые образовательные стандарты формирование профессионально компетентной личности выступает как цель обучения в высшей школе. С. Н. Шаховская отмечает, что

современная система профессиональной подготовки в вузе постепенно переходит от ориентировки на освоение знаний и умений, требуемых для овладения специальностью, к ориентации на формирование профессионально значимых компетенций [3]. При освоении учебных дисциплин модуля «Логопедия», входящего в государственный компонент типового учебного плана профессиональной подготовки по специальности 1–03 03 01 «Логопедия», предполагается формирование у будущих учителей-логопедов универсальных, базовых и специализированных компетенций [2]. Одним из средств формирования профессиональных компетенций студентов-логопедов выступают компетентностно-ориентированные задания (КОЗ), которые ориентированы на разные виды деятельности в области методики логопедической работы при нарушениях произносительной стороны речи: коррекционно-педагогическую, консультативную, методическую, информационно-аналитическую.

Для формирования умений осуществлять коррекционно-педагогическую работу с лицами, имеющими нарушения произносительной стороны речи, студентам предлагаются такие КОЗ, как продемонстрировать и объяснить: упражнения статической и динамической артикуляционной гимнастики; комплексы упражнений миогимнастики, упражнения для подготовки артикуляционного аппарата к постановке звуков разных фонетических групп; приемы исправления недостатков озвончения, смягчения, постановки звуков; комплексы упражнений по формированию кинетической (кинестетической) основы движений рук, по формированию кинетической (кинестетической) основы артикуляционных движений; на сопротивление; пассивной артикуляционной гимнастики; тренировки артикуляторно-сенсорных схем; по формированию слухового восприятия у детей; формированию артикуляционного праксиса, артикулем гласных и согласных звуков при

открытой ринолалии; формированию речевого дыхания, направленной воздушной струи и т. п.

Не менее важной в процессе профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов является формирование умений, необходимых для проведения консультативной работы с лицами с нарушениями произносительной стороны речи, родителями или с их законными представителями, педагогами.

Примерами заданий, направленных на формирование указанных умений, являются: составить рекомендации по первичной профилактике функциональной дислалии, открытой ринолалии; составить рекомендации по вторичной профилактике дизартрии; составить текст консультации по запросу семьи, педагогов по вопросам предупреждения и преодоления дислалии, ринолалии, дизартрии. Например, дайте консультацию по следующему запросу семьи: «Здравствуйте, моему ребенку 4 года 8 месяцев. Он не выговаривает звук [Р], заменяет его на звук [Л]. В детском саду советуют обратиться к логопеду только после пяти лет. Не опоздаем ли?»; по запросу педагога: «Будут ли отражаться недостатки твердости и смягчения согласных звуков на состоянии письменной речи ребёнка в период его обучения в школе? Если да, то объясните, как и почему».

Для формирования у будущих учителей-логопедов опыта работы по преодолению нарушений произносительной стороны речи могут быть использованы следующие КОЗ: определить и объяснить вид речевого нарушения по плану-конспекту занятия на тему «Звук [Л]», «Звуки [С]-[Ш]», «Артикулема У»; возможности использования дидактического пособия «Логопедический лабиринт», «Лети снежинка», «Угадай, какой звук?», «Прожорливые фрукты» для решения задач по коррекции дислалии, ринолалии, дизартрии; тему, цель и задачи по плану-конспекту занятия по преодолению нарушений произносительной стороны речи у

детей.

Например, ознакомьтесь с содержанием видеофрагмента логопедического занятия с ребенком с дислалией, определите этап работы, тему и задачи данного занятия; составьте конспект (план-конспект) занятия по устранению ринолалии на тему: «Артикулема А»; изучите содержание фрагмента конспекта логопедического занятия с ребенком с дизартрией, дополните недостающие фрагменты конспекта данного занятия.

Значимым в подготовке будущего специалиста является формирование умений анализировать результаты своей работы, чему способствует применение КОЗ: проанализировать конспект (план-конспект) занятия; перспективный план и приёмы работы.

Например: проанализируйте конспект (либо ролик с записью) индивидуального занятия с Артёмом К. (4 года 9 месяцев) с функциональной, артикуляторно-фонематической дислалией по автоматизации звука «Ш»; ознакомьтесь с содержанием ролика «Логопедический массаж при дизартрии. Постановка звука «Р» при дизартрии и логопедический массаж», проанализируйте демонстрируемые приемы работы; ознакомьтесь с содержанием ролика «Дизартрия. Как укрепить кончик языка при дизартрии?», проанализируйте демонстрируемые приемы работы.

Таким образом, использование описанных выше КОЗ в процессе преподавания учебных дисциплин модуля «Логопедия» способствует формированию у студентов компетенций, необходимых для их профессиональной деятельности в качестве учителей-логопедов, что оптимизирует процесс подготовки будущих учителей-логопедов в системе высшего профессионального образования.

Список литературы

1. Макаров, А. В. Особенности проектирования универсальных компетенций в белорусских стандартах высшего образования поколения 3+ / А. В. Макаров // Высшэйшая школа. – 2016. – № 5. – С. 3–8.
2. Типовой учебный план специальности 1–03 03 01 Логопедия [Электронный ресурс] : утв. М-вом образования Респ. Беларусь 30 мая 2021 г., № А-03–1–005 // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <https://elib.bspu.by/handle/doc/1543>. – Дата доступа: 27. 11. 2023.
3. Шаховская, С. Н. Современные тенденции в вузовской подготовке логопедов / С. Н. Шаховская // Логопед в детском саду. – 2007. – № 8 (23). – С. 5–9.

© Дроздова Н. В., Лагун Т. Т., 2024

КОНФЛИКТНЫЕ СИТУАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

Дуракова Дарья Петровна – студент кафедры педагогики и физической культуры, Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, Россия

Шеремет Елена Александровна – ассистент кафедры педагогики и физической культуры, Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, Россия

Аннотация. В работе представлена актуальность возникновения конфликтных ситуаций в педагогической сфере. Анализируются понятия

«конфликт» и «педагогический конфликт», их влияние на образовательный процесс. Рассматриваются участники конфликтов, причины возникновения конфликтов в образовательной среде. Несмотря на то, что применяются многие методы для разрешения конфликтов в педагогической среде, вопрос о их наличии и важности остается актуальным.

Ключевые слова: конфликт, педагог, педагогический конфликт, причины педагогического конфликта.

В современном мире проблема конфликтов встречается во всех сферах человеческого общества. Педагогическая сфера не является исключением, так как является динамичной, изменчивой и многообразной системой. При возникновении конфликтов большая ответственность по устранению противоречий между конфликтующими ложится на плечи педагогов.

А. Я Анцупов полагает что: «Конфликт – это наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и сопровождающийся негативными эмоциями...» [1].

Так, педагогический конфликт является сложным явлением, которое связано с взаимодействием участников образовательного процесса [3].

В школе, конфликт является проявлением противоречий между участниками во время учебного процесса. Это противоречие часто ведет за собой смену настроения, испорченные отношения между конфликтующими. Также конфликт очень сильно влияет на учебно-воспитательный процесс и усвоение материала. Рассмотрим положительные и отрицательные стороны этого понятия. С положительной стороны, конфликт помогает учителю выявить

проблемные места, которые мешают благоприятной обстановке в классе. С отрицательной – конфликты часто ведут к нарушению дисциплины и большим затратам времени и энергии.

В образовательной среде участниками конфликта могут быть: обучающиеся, педагоги, родители учеников, а также администрация школы. Возникновение конфликтов происходит по разным причинам. На некоторых из них остановимся подробнее.

Так, причинами возникновения конфликта между взрослыми и детьми могут быть: взаимодействие старых взглядов взрослых и новые взгляды и ценности детей; грубое и бестактное поведение взрослых людей, что показывает их низкий уровень культуры [4].

А. Р. Георгиян считает, что возникновение конфликтов между учителями и учащимися в школе возникают из-за разницы развития и воспитания, различных условий формирования жизненного опыта [2]. Большое количество учителей, в свое время, было воспитано на основе тоталитарной системы. Из-за этого часто они не меняют систему, а обучают и воспитывают так, как учили их. В конфликтной ситуации учителя применяют авторитарные и принудительные методы, так как обладают властью над учеником. В связи с этим ученик не получает пример конструктивного разрешения конфликта.

Следует отметить, что и сами ученики могут спровоцировать конфликтную ситуацию, так как не соблюдают дисциплину, пропускают уроки без каких-либо уважительных причин, не выполняют домашнее задание и тому подобное.

Не мало важным является наличие педагогического опыта. Педагог имеющий большой стаж работы реже попадает в ситуации, которые могут завершаться конфликтами, так как заранее понимает последствия конфликтов, а также имеет навыки бесконфликтного способа выхода из ситуации.

Подводя итог, можно сказать, что конфликты влияют на все сферы жизни человека. В образовательной среде конфликты занимают особое место, так как страдает не только межличностное общение и взаимодействие, а в первую очередь учебный процесс. Конфликт и любые противоречия в педагогической сфере ведут к разностороннему дисбалансу, учитывая многомерность педагогических конфликтов.

Список литературы

1. Анцупов, А. Я. Введение в конфликтологию – М.: МАУП. 2006. – 551 с.
2. Георгян, А. Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель – ученик»: автореф. дис. . . . канд. пед. н. / А. Р. Георгян. Владикавказ, 2008. – с. 23.
3. Емельянов, С. М. Практикум по конфликтологии. – М.: Инфо-М, 2016. – 384 с.
4. Меняев, А. Конфликты в обучении и воспитании / А. Меняев // Прикладная психология и психоанализ. – 2000. – № 3. – С. 12–24.

© Дуракова Л.П., Шеремет Е.А., 2024

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕАТИВ-ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДКЛАССАМИ В РАМКАХ КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ»

Ерошевская Алина Андреевна – магистр, методист отдела методического обеспечения специального образования государственного учреждения образования «Академия образования», г. Минск

Багдасарова Диана Эдуардовна – магистр, начальник отдела специального образования, старший преподаватель кафедры психологии и инклюзивного образования государственного учреждения образования «Минский городской институт развития образования», г. Минск,
Республика Беларусь

Аннотация. Рассматривается актуальность использования креатив-технологий в практике педагогических классов как потенциальных педагогов. Приведен ряд креатив-технологий, которые подходят старшеклассникам для знакомства с педагогической профессией в рамках курса «Введение в педагогическую профессию».

Ключевые слова: креатив-технологии, творческий продукт, педагогические классы, старшеклассники.

В Республике Беларусь уже на протяжении десяти лет успешно реализуется важное звено непрерывного педагогического образования – профильные классы педагогической направленности. Целью профильной подготовки педагогической направленности является осознанный выбор старшеклассниками своей будущей профессии [5]. Осуществляется данная цель посредством ведения курса «Введение в педагогическую профессию» для учащихся 10–11 классов, в рамках которого они знакомятся с историей педагогики, общей психологией и

получают первый педагогический опыт пробуя себя в роли учителя, воспитателя, вожатого и т. д.

Исходя из тесного взаимодействия с педагогическими классами, на примере ГУО «Средняя школа № 126 г. Минска», нами был выявлен интерес к знакомству и дальнейшему использованию креатив-технологий [1; 3].

Креатив-технологии – это технологии, позволяющие организовать деятельность обучающихся по определенным правилам, направленную на активное включение личности в процесс познания и творчества, предполагающую формирование либо закрепление, развитие знаний, умений и навыков с гарантированным результатом в форме творческого продукта [2, с. 308]. К творческому продукту деятельности учащихся относятся таблицы, схемы, интеллект-карты, рисунки и поделки, коллажи, плакаты, памятки-подсказки, графики, диаграммы и др.

Рассмотрим ряд креатив-технологий, которые мы рекомендуем для первоначального знакомства и последующего использования старшеклассниками в рамках педагогических проб.

Технология гексаграмм. Сущность технологии заключается в использовании гексов (шестиугольных карточек), которые располагаются один возле другого по принципу установления взаимосвязи содержания одного гекса с другим. Данная технология предполагает работу с учебным материалом по алгоритму: актуализация имеющихся знаний в рамках темы; получение новой информации, её усвоение за счёт установления связей с уже имеющимися знаниями; осмысление новых связей и обобщение полученной информации. Эффективнее всего делать гексы двухсторонними, где с одной стороны будет изображение, а с другой стороны слово и краткое словесное описание.

Технология «Каталог подсказок». Сущность технологии

заключается в создании каталога опорных схем. Опорная схема представляет собой фиксацию выводов, которые делают учащиеся в процессе объяснения новой темы на каждом уроке, на карточке, в таблице и зарисовке. Данная технология предполагает работу с учебным материалом по алгоритму: получение новой информации, её усвоение за счет практического использования; проверка полученных выводов; фиксация их в качестве подсказки для последующего использования. Технология для большей эффективности предусматривает многократное использование получившихся опорных схем в последующих работах.

Технология ТРИЗ метод «Данетка». Сущность технологии заключается в постановке вопросов, ответ на которые «Да» или «Нет». Данная технология предполагает работу с учебным материалом по алгоритму: ведущий выбирает понятие; учащиеся задают вопросы, чтобы отгадать загаданное; ведущий отвечает только «Да» или «Нет»; выделяются основные признаки понятия, по которым оно было отгадано. Эффективнее загадывать объект или понятие, которое связано с темой урока, чтобы активизировать внимание учащихся.

Более подробно с разнообразием креатив-технологий можно ознакомиться на видеозаписи вебинара «Креатив-технологии в работе с младшими школьниками», который был проведен на базе Центра развития педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка как раз для учащихся педагогических классов [4]. Интерес к использованию в своей практике креатив-технологий педклассовцами обусловлен тем, что данные технологии относятся к разряду нетрадиционных, которые отличаются своей высокой творческой направленностью и коммуникативным потенциалом в сравнении с традиционными технологиями обучения.

Уже сегодня посредством вышеописанного проекта государством

ведется целенаправленная работа по привлечению в педагогические вузы наиболее мотивированных выпускников школ и гимназий для того, чтобы в учреждения образования страны пришли грамотные, творческие, профессиональные молодые педагоги, способные реализовать стратегическую миссию укрепления и развития человеческого потенциала белорусской нации.

Список литературы

1. Ерошевская, А. А. Использование технологии решения изобретательских задач на уроках по учебному предмету «Человек и мир» / А. А. Ерошевская, П. Д. Скрипко // Специальная педагогика: профессиональный дебют : материалы IV Международ. студ. науч. - практ. конф., г. Минск, 21 апр. 2020 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол. В. Э. Гаманович [и др.]. – Минск, 2021. – С. 193–197.

2. Киселева, А. В. Использование креатив-технологий учителями начальных классов в процессе обучения учащихся с нарушением слуха / А. В. Киселева, А. А. Ерошевская // Образование в интересах будущего: материалы междунар. науч. -практ. конф., Минск, 3 июня 2022 г. / редкол.: С. И. Василец [и др.]; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2022. – С. 307–310.

3. Киселева, А. В. Организация образовательной среды в процессе использования креатив-технологий / А. В. Киселева, А. А. Ерошевская, К. С. Федорова, А. О. Гудовская // Непрерывное педагогическое образование: достижения и перспективы : сб. науч. - метод. ст. ; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 2022. – С. 98–106.

4. Креатив-технологии в работе с младшими школьниками [Электронный ресурс]: URL: <https://pedklassy.bspu.by/community/club->

profileplus/klubovec-pedklassovcu/kreativ-tehNologii-v-rabote-s-mladshimi-shkolnikami-vebinar-prezentacija/. – Дата доступа: 24. 04. 2024.

5. Педагогические классы – это. . [Электронный ресурс]: URL: https://pedklassy.bspu.by/about_ru/pedklass_it/. – Дата доступа: 24. 04. 2024.

© Ерошевская А. А., Багдасарова Д. Э., 2024

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ

Жакупова Галина Спатаевна – старший преподаватель, Ошский
государственный университет, г. Ош, Кыргызстан

Байсубанова Венера Андреевна – старший преподаватель, Ошский
государственный университет, г. Ош, Кыргызстан

Аннотация. Данная статья исследует роль классного руководителя в организации мероприятий по профориентации и карьерному планированию для учащихся. Основное внимание уделяется методам и подходам, которые классный руководитель может применить для помощи учащимся в выборе образовательного пути и профессиональной деятельности. Рассматриваются школьные мероприятия, консультации, а также роль классного руководителя в создании поддерживающей и стимулирующей обучающей среды. В конечном итоге, статья выделяет ключевую роль классного руководителя в успешной профориентационной работе с учащимися.

Ключевые слова: профориентация, карьерное планирование, образовательный путь, профессиональная деятельность, школьные

мероприятия, оценка эффективности, образовательные программы.

Выбор профессии в наше время – это сложный этап для молодежи, особенно для школьников. Они сталкиваются с разнообразием профессиональных сфер, испытывают затруднения в определении своих интересов и навыков, а также часто подвергаются давлению со стороны родителей, которые могут навязывать свои представления о выборе профессии. Здесь играет ключевую роль классный руководитель, который помогает учащимся разобраться в своих желаниях и способностях, предоставляет информацию о возможностях на рынке труда и организует профориентационные мероприятия. Такая поддержка с их стороны существенно облегчает процесс выбора профессии и способствует личностному и профессиональному развитию молодого поколения.

Цель данной статьи: раскрыть роль классного руководителя в организации мероприятий по профориентации и помощи учащимся в выборе образовательного пути и профессиональной деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить роль классного руководителя в процессе профориентации и карьерного планирования учащихся.
2. Определить эффективные методы работы классного руководителя в этой сфере.
3. Оценить влияние деятельности классного руководителя на выбор образовательного пути и профессиональной деятельности выпускников школы.

Методы исследования: теоретический анализ, анкетирование, наблюдение, математический анализ.

Б. С. Волков подчеркивал, что профессиональная ориентация является общегосударственным вопросом, подразумевающим принятие одного из наиболее сложных жизненных решений – выбора профессии,

который требует от человека проявления ответственности и самостоятельности [2]. Профориентация в образовательной среде играет ключевую роль в формировании успешной и осознанной карьерной траектории учащихся.

Помощь в осознании собственных интересов, навыков и ценностей представляет собой основной элемент этого процесса. «Чем внимательнее консультант изучает личность клиента и факторы, влияющие на выбор профессии, тем успешнее определяется подходящая сфера деятельности» [1]. Профориентация помогает учащимся определить свои интересы, таланты и навыки, чтобы выбрать подходящую профессию и чувствовать себя уверенно в будущей работе.

Представленные данные свидетельствуют о высоком приоритете, который уделяется профориентации в различных странах, таких как США и Великобритания. В США, профессор Гарвардского университета Г. Мюнстерберг выделял значимость соответствия персонала характеру и интеллектуальным способностям должности, что способствует повышению эффективности труда. Его подход, включающий использование тестов интеллекта для подбора кадров, является показательным примером инновационного подхода к профориентации. С другой стороны, в Великобритании британская система профориентации отличается объединением центров занятости и служб профориентации, а также применением научных подходов ученых, таких как Д. Баретт, Д. Вильямс, Г. Еган, К. Роджер [3]. Эти методы позволяют эффективно развивать систему профориентации в стране.

Автор Т. Ю. Дубовицких выделяет три ключевых компонента в профориентации: деятельность, профессия и ориентация. Деятельность – это активное изменение окружающего мира. Профессия – это вид трудовой деятельности, требующий специальной подготовки. Ориентация – это умение ориентироваться в окружающей обстановке и

выбирать направление движения [4]. Анализ этих компонентов подчеркивает важность интеграции знаний о профессиональных возможностях и умения ориентироваться в социальной среде в процессе профориентации. Этот подход способствует формированию комплексного видения профессиональной деятельности и повышает успешность выбора карьерного пути. Профориентация помогает учащимся определить свои ценности и приоритеты, что существенно для выбора подходящей профессиональной сферы и принятия осознанных решений относительно будущего образования и карьеры.

В ходе нашего исследования мы провели обширное анкетирование среди учащихся 11-го класса школы №16. На первом этапе исследования было обнаружено, что значительная часть учащихся (69%) не определились с выбором профессии, что может быть связано с недостаточной информированностью или неопределенностью относительно своих интересов и способностей. Также замечен факт, что родители учащихся оказывают существенное влияние на выбор профессии: 18% учащихся были ориентированы в определенное направление родителями, что может указывать на несостоятельность самостоятельного выбора профессии. Однако 13% учащихся уже самостоятельно определились с выбором профессии и вуза.

После проведения тренингов по профориентационной работе и совместной работы классного руководителя и психолога школы, а также организации семинаров как для учащихся, так и для их родителей, мы отмечаем значительные изменения в данных. Прежде всего, количество учащихся, определившихся с выбором профессии, возросло до 56%. Это свидетельствует о том, что проведенные мероприятия действительно помогли учащимся лучше понять свои профессиональные предпочтения и цели. Важно отметить, что процент учащихся, согласившихся с мнением родителей, снизился до 7%, что может свидетельствовать о том,

что проведенные мероприятия помогли учащимся прояснить собственные цели и желания в профессиональной сфере.

Однако осталось 37% учащихся, которые так и не определились с выбором профессии. Этот факт может указывать на необходимость дальнейшей работы по профориентации и, возможно, на нехватку индивидуального подхода к каждому учащемуся.

В целом, результаты исследования говорят о важности проведения профориентационных мероприятий в школах и об их положительном влиянии на выбор профессии учащихся. Однако они также подчеркивают необходимость более глубокого и индивидуализированного подхода к каждому ученику, учитывая его уникальные потребности и интересы.

Исследование подчеркивает важность профориентационных мероприятий, проводимых с участием классных руководителей, психологов и родителей, в выборе профессии учащимися. Однако необходимо совершенствовать подходы к профориентации, учитывая индивидуальные потребности каждого ученика, чтобы обеспечить успешное определение профессиональных предпочтений. Таким образом, эффективная организация профориентационных мероприятий играет ключевую роль в помощи учащимся выбрать свой образовательный и профессиональный путь, но для достижения лучших результатов необходимо постоянное совершенствование методов и программ профориентации.

Дальнейшие перспективы исследований в области профориентации и карьерного планирования могут включать анализ эффективности различных методов работы, изучение влияния социокультурных факторов на выбор профессии, развитие персонализированных подходов, оценку долгосрочных результатов и изучение связи между профориентацией и рынком труда. Эти

исследования направлены на улучшение профориентационной работы и помощь учащимся в успешном выборе образовательного и профессионального пути.

Список литературы

1. Бюро профориентации [Электронный ресурс] / 2017. Режим доступа: <http://prof-buro.ru>

2. Волков, Б. С. Основы профессиональной ориентации [Текст]: учебное пособие для вузов / Б. С. Волков. – М.: Академический Проект, 2007. – 333 с.

3. Гриншпун, С. С. Организация профориентации школьников в Великобритании [Текст] : / С. С. Гриншпун – Педагогика, – 2005. – №7 – С. 100–105

4. Дубовицких, Т. Ю. Организация и планирование профориентационной работы [Текст] : методическое пособие / Т. Ю. Дубовицких. – Самара : Изд-во ЦПО, 2007. – 48 с.

© Жакупова Г. С., Байсубанова В. А., 2024

ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Иванова Лилия Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики УО МГПУ им. И. П.

Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь

Аннотация. В статье дается характеристика научно-

методического, структурно-содержательного и оценочного аспектов модели формирования инклюзивной готовности студентов педагогического вуза.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, инклюзивная образовательная среда, инклюзивная готовность педагогов.

Инклюзивные процессы, происходящие в современном образовательном пространстве, актуализировали проблему готовности выпускников педагогических вузов к работе с учащимися с особенностями психофизического развития (ОПФР). В исследованиях В. В. Хитрюк дано обоснование структуры инклюзивной готовности педагогов, состоящей из когнитивной, эмоциональной, мотивационной, рефлексивной и коммуникативной подструктур, предложена методика диагностики инклюзивной готовности [2;3].

По результатам проведенного нами среди старшекурсников факультета дошкольного и начального образования (N = 150) исследования инклюзивной готовности (ИГ) было установлено, что:

1) среднее значение выборки по эмоциональному компоненту ИГ соответствует низшему, элементарному уровню сформированности, что говорит об определенной напряженности и психологической неготовности студентов педвуза к работе с учащимися с ОПФР;

2) средние показатели четырех структурных компонентов ИГ соответствуют репродуктивному уровню, что является недостаточным для профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзии [1].

В настоящее время нами осуществляется разработка модели формирования инклюзивной готовности студентов педвуза, которая включает научно-методический, структурно-содержательный и

оценочный аспекты.

Научно-методический аспект модели предполагает превалирование компетентностной составляющей образовательных результатов высшего профессионального образования над репродуктивной, представляющей собой традиционное использование репродуктивных методов и форм обучения, методов проверки и контроля учебных достижений. Эта работа должна выходить за рамки учебных дисциплин, что предполагает участие будущих педагогов в информационных акциях, организуемых среди родительской и педагогической общественности, волонтерском движении, сопровождении инклюзивных процессов в дополнительном образовании детей и молодежи.

Структурно-содержательный аспект модели образуют педагогические и психологические составляющие компонентов структуры инклюзивной готовности педагогов. В связи с переходом высшего педагогического образования на новые образовательные стандарты перед нами возникла задача в анализе и соотнесении компетенций, формируемых в результате освоения дисциплин педагогического и психологического циклов.

Оценочный аспект модели включает критериально-диагностический инструментарий процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Условия инклюзивного образования предъявляют ряд требований к знаниям, компетенциям, личностным качествам педагога, необходимость получить ответы на ряд вопросов: насколько толерантны будущие педагоги к детям с ОПФР; каково отношение практикующих и будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования; готовы ли будущие педагоги к профессиональному партнерству в условиях инклюзивного образования; каково отношение будущих педагогов к инклюзивному образованию как

социальному и образовательному феномену с позиций понимания своей роли в нём.

В целом, модель отражает попытку определения основных содержательных линий обеспечения инклюзивной готовности студентов педагогического вуза к работе в условиях образовательной интеграции.

Список литературы

1. Иванова, Л. Н. Готовность студентов педвуза к работе в условиях образовательной инклюзии / Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы: материалы XI Междунар. Науч. - практ. Конф., Мозырь, 29 – 30 окт. 2020 г. / УО МГПУ им. И. П. Шамякина; редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь: МГПУ им. И. П. Шамякина, 2020. – С. 198–200.

2. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

3. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Методика диагностики инклюзивной готовности педагогов: Дис. д-ра пед. Наук [13. 00. 08 – теория и методика профессионального образования] / В. В. Хитрюк. – Калининград, 2015. – С. 164–151.

© Иванова Л. Н., 2024

РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Иванова Неонила Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и сервиса, старший научный сотрудник НОИЦ педагогики и психологии личности Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия

Аннотация. В статье раскрываются вопросы реализации национально-регионального компонента в подготовке будущих педагогов дошкольного образования. Автор обосновывает актуальность проблемы, а также дает краткое изложение содержания и направлений работы по подготовке необходимых национально и регионально обусловленных компетенций.

Ключевые слова: национально-региональный компонент, подготовка специалистов, билингвальное образование, дошкольное образование

В свете модернизации российского образования особую актуальность получают вопросы разработки инновационных технологий и подходов к профессиональному становлению студентов и их оптимальной готовности к решению целей и задач билингвального образования дошкольников в условиях диалога культур и многоязычия.

Закон об образовании в Российской Федерации, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, профессиональный стандарт педагога и другие нормативные акты обязывают вузы готовить профессионалов, способных полноценно и

всесторонне решать задачи коммуникативно-речевого развития детей дошкольного возраста и их билингвальной компетенции с учетом регионального компонента образования. Несмотря на то, что во всех высших учебных заведениях внедрены новые ФГОС ВО, предусматривающие подготовку бакалавров и магистров, пока еще не обобщены организационно-методические аспекты мониторинга готовности выпускников к коммуникативно-речевому развитию дошкольников в условиях двуязычия и диалогичности культур. В связи с тем, что предъявляются высокие требования к квалификации педагогов и их ответственности за результаты труда, усложняются и критерии оценки их профессиональной готовности к педагогической деятельности, в частности к коммуникативно-речевому развитию дошкольников-билингвов. Во ФГОС ВПО региональный компонент провозглашен ключевым и значимым условием профессиональной подготовки будущих педагогов, который предполагает учет таких определяющих черт культуры региона, как полиэтничность, поликонфессиональность, диалогичность культур, культурный релятивизм, толерантность, открытость, способность к культурной адаптации и т. д. Это подтверждается исследованиями Г. П. Захаровой, которая пишет, что российское образование строится на принципе диалектического единства национального, федерального и общемирового компонентов. Это способствует формированию у каждого ребенка этнической идентичности (Г. П. Захарова). В таком постоянно изменяющемся поликультурном пространстве и происходит становление культурной идентичности каждого ребенка, а также развиваются национальные культуры и региональные системы образования. В связи с этим, многие исследователи отмечают, что в процессе развития ребенок усваивает ту или иную культурную идентичность. Однако культуросообразность поликультурной среды его становления и развития

предполагает культурную полиидентичность. Например, в России более ста этносов, этнических групп и все они представлены в структуре образования. Поэтому образование по своему содержанию национально, поликультурно, а по средствам (формы, методы, технологии) - мультикультурно одновременно. Культура изначально развивается в режиме самоорганизации, а образование – на основе толерантности, равноправия и интеграции культур. В этом контексте Г. П. Захарова говорит о полихронности культурного пространства, под которым понимает функционирование в конкретном времени и пространстве субъектов (индивидов или социальных общностей) разного культурного возраста. И это, по ее мнению, задает уникальный контекст для функционирования образовательной системы: если образование претендует на культурогенезные функции, оно должно быть культуросообразно. Но поскольку каждая современная культура полихронна, то образовательная модель не имеет права быть унифицированной и монолитной – она должна быть вариативна, учитывая культурный возраст ее участников (субъектов). Принцип вариативности дошкольного образования отражает такую особенность современной культуры как полихронность и поликультурность.

На территории Чувашской Республики в течение многих веков осуществлялось взаимодействие различных культур, поэтому она обладает яркими чертами «пограничной культуры». Итоги Всероссийской переписи населения в Чувашии показали, что здесь живут представители 115 национальностей. Однако, выделяются четыре наиболее многочисленные национальные группы: чуваша, русские, татары и мордва. Согласно тем же данным, в Чувашии проживают белорусы, армяне, азербайджанцы, таджики, цыгане, узбеки, немцы, молдаване, удмурты, евреи, башкиры, грузины, казахи, чеченцы, греки, поляки, арабы, корейцы, литовцы, эстонцы, вьетнамцы, китайцы,

британцы, японцы, американцы и др. Наиболее распространенными языками в республике являются русский, чувашский, английский, татарский, немецкий, мордовский, французский, армянский и язык глухих. Редкими языками, но используемыми в речи, являются рутульский, селькупский, тайский, эвенкский, ненецкий, вепсский, удинский, абазинский, адыгейский, амхарский, чукотский, бенгали и др.

В силу того, что язык глухих в нашей республике является одним из распространенных языков, становится очевидным, что необходимо усилить коррекционную (дефектологическую) подготовку будущих педагогов.

Современные дошкольные учреждения Чувашской Республики характеризуются полиэтничностью, что вызывает у работников дошкольных учреждений определенные трудности как при организации воспитательно-образовательной работы с детьми, так и при коммуникативно-речевом развитии билингвов. Им приходится учитывать культурно-языковую специфику развития ребенка и проводить обучение второму языку с учетом сопоставительно-типологической характеристики контактирующих языков, своеобразия их грамматического строя и интерферирующего влияния родного (чувашского) языка на изучаемый. Среди студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», преобладают чувашскоязычные студенты со знанием русского языка. Затем - русскоязычные, не владеющие чувашским языком, татароязычные со знанием русского. Есть и студенты-марийцы со знанием русского, туркмены с плохим знанием русского языка и др. Наиболее распространенными родными языками студентов являются русский, чувашский, татарский и мордовский языки. Однако среди неродных языков наибольшее распространение получили английский, немецкий, французский языки. По результатам многочисленных исследований би- и полилингвизма,

проведенных Г. А. Анисимовым (2006), Т. С. Гусевой (2011), Н. В. Ивановой (2014) и др., для нашей республики характерен неполный тип билингвизма, которому свойственны рецептивность/репродуктивность, смешение языков, опосредованность, субординативность/координативность. Так, в сельской местности отмечается пассивность двуязычия, в городах – активность. Применительно к национальным образовательным учреждениям двуязычие рассматривается в рамках последовательного билингвизма.

Известно, что педагог – это ключевая фигура в образовательном процессе, особенно в становлении билингвальной личности. Поэтому любые реформы необходимо начинать с педагога, т. е. «в деле обучения и воспитания, во всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя» (К. Д. Ушинский). В связи с изменившимися условиями на смену морально устаревшим документам, регламентировавшим деятельность, пришел «профессиональный стандарт педагога» [5], который призван раскрепостить педагога, дать новый импульс его развития и стать успешным профессионалом своего дела.

В связи с отнесением дошкольного образования к первому уровню общего (федеральным законом № 273-ФЗ от 29. 12. 2012 «Об образовании в РФ») [8] появилась необходимость единого подхода к профессиональным компетенциям педагога дошкольного образования. Соответственно, введение нового профессионального стандарта педагога неизбежно влечет за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе. Стандарт предусматривает дополнение общенациональных рамок региональными требованиями, учитывающими социокультурные, демографические и прочие особенности данной местности, и внутренними стандартами образовательного учреждения в соответствии со спецификой реализуемых в данном учреждении образовательных программ. Мы

считаем, что изменения в программе подготовки будущих педагогов дошкольного образования должны исходить в соответствии с целями и задачами ФГОС ДО, ФОП ДО.

Известно, что национально-региональный компонент государственного стандарта образования должен обеспечивать координацию всех участников образовательного процесса в реализации поставленных целей. Она осуществляется посредством пакета документов, устанавливающих комплекс норм и требований, отражающих специфику региона на территории Чувашской республики. Национально-региональный компонент образования реализуется в вариативной части ФГОС [7].

В каждом субъекте Российской Федерации он разрабатывается на основе Федерального компонента государственного стандарта общего образования в РФ. Национально-региональный компонент ГОС является основой объективной оценки уровня образования и квалификации учащихся независимо от форм получения образования. Закон Чувашской Республики «О языках в Чувашской Республике» [4] и национально-региональный компонент государственного стандарта общего образования регламентируют изучение государственных языков Чувашской Республики во всех имеющих государственную аккредитацию образовательных учреждениях. Федеральный компонент стандарта обеспечивает единство образовательного пространства в стране, включает образовательные области и базовые предметы общенационального и общекультурного значения и является обязательной частью содержания образования [7]. Национально-региональный компонент учебного плана - это часть содержания образовательного процесса, отражающая национальное или региональное своеобразие культуры [3]. Он предусматривает введение содержания, связанного с традициями региона. Он отвечает

потребностям и интересам народов нашей страны и позволяет организовать занятия, направленные на изучение природных, социокультурных и экономических особенностей региона, национального (родного) языка и национальной литературы.

Подготовка будущих педагогов дошкольного образования для билингвального развития детей осуществляется в ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева» по направлению Педагогическое образование профиль «Дошкольное образование» в соответствии с ФГОС [7]. Стандарт определяет цели, функции, структуру, содержание национально-регионального компонента, объем учебной нагрузки и уровень подготовки учащихся в соответствии с потребностями и образовательной стратегией региона.

Таким образом, национально-региональный компонент содержания учебного плана подготовки бакалавров по профилю «Дошкольное образование» в Чувашской республике реализуется в полной мере. Учебный план отражает национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык, литература, история, культура, образование, география региона и т. п.), обуславливающее особые потребности и интересы народов РФ, проживающих на территории субъекта Российской Федерации [1].

Итак, при разработке [2] современной и оптимальной технологии профессиональной подготовки студентов к развитию билингвальной личности с раннего детства в условиях диалога культур важно помнить о вариативности образования, а также учесть образовательные потребности учащихся, местные условия, возможности конкретного образовательного учреждения. Учет образовательных возможностей позволяет индивидуализировать (в том числе путем организации консультативной работы или выстроить «индивидуальный маршрут образования») обучение студентов в соответствии с особенностями их

развития, состояния здоровья, интересов и склонностей. Кроме того, он позволяет реализовать новые формы и приемы организации образовательного процесса, обеспечивающие личностную ориентацию, включая организацию индивидуальной и групповой поисково-исследовательской работы и активно-двигательной деятельности учащихся. Реализация национально-регионального компонента содержания образования способствует формированию личности выпускника как достойного представителя региона, умелого хранителя, пользователя и создателя социокультурных ценностей и традиций, обеспечивает гарантированное право на получение нормативных знаний о природе, истории, экономике и культуре Чувашской республики каждым учащимся, повышает статус образования как фактора развития региона; расширяет комплекс гуманитарных и естественнонаучных методов познания; содействует формированию деятельностной структуры личности: познавательной, коммуникативной, нравственной, трудовой, эстетической и физической; расширяет, углубляет и конкретизирует знания, предусмотренные федеральным компонентом.

Список литературы

1. Анцыферова, Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования/ Л. И. Анцыферова// Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 12-25.
2. Библер, В. С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
3. Ворохова, З. Национально-региональный компонент: разработка и реализация / З. Ворохова // Народное образование, 2000. – № 6. – С. 67–71.

4. Закон Чувашской Республики от 30 июля 2013 года №50 // www.rg.ru/2013/08/16/chuvashiya-zakon50-reg-dok.html

5. Иванова Н. В. Профессиональная подготовка студентов к коммуникативно-речевому развитию дошкольников-билингвов : монография/ Н. В. Иванова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед., ун-т, 2015. – 141 с.

6. Профессиональный стандарт педагога // www.academy.edu.by/files/prof_standart_pedagoga.pdf

7. Стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению 050100 Педагогическое образование профиль «Дошкольное образование» // www.petrso.ru/Abit/doc_FGOS/050100.62.pdf

8. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ « Об образовании в Российской Федерации» // www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html

© Иванова Н. В., 2024

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Изотова Елизавета Геннадьевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ЯГПУ
им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

Карандашова Кристина Владимировна – студентка 5 курса,
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

Аннотация. в статье рассматривается проблема изучения

особенностей профессионально важных качеств (ПВК) будущих учителей начальных классов. Приведены основные результаты эмпирического исследования ПВК студентов. Доказана теория о наличии двух этапов учебной деятельности студентов – учебно-академической и учебно-профессиональной. Определена специфика проявления ПВК на данных этапах: доказано, что на этапе учебно-профессиональной деятельности выраженность ПВК является выше, чем на этапе учебно-академической деятельности.

Ключевые слова: профессионально важные качества, учебная деятельность, профессиональная деятельность, личность, студенты.

Интенсивное развитие начального образования выдвинуло на первый план проблему качественного изменения личности учителя. Перед общеобразовательными учреждениями ставится задача подготовки учителя начальных классов нового типа. В условиях изменения подхода к организации процесса образования, вопрос изучения личности педагогов, а также студентов педагогических профессий снова становится актуальным.

Изучением профессионально-важных качеств занимались многие отечественные психологи. Особый вклад в изучение данного вопроса внесли такие ученые, как В. Д. Шадриков, В. А. Бодров, А. В. Карпов, Г. С. Никифоров, Ю. Н. Емельянов, Н. Н. Захаров, Е. А. Климов.

Профессионально важными качествами называются индивидуальные качества субъекта деятельности, определяющие успешность освоения и выполнения деятельности, отражает единство его теоретической и практической готовности к эффективному осуществлению различных управленческих функций (организационной, контрольно-регулятивной, мотивационно-целевой и др.). Таким образом, ПВК могут рассматриваться в качестве предпосылки профессиональной

деятельности.

Цель исследования – изучить особенности профессионально важных качеств студентов – будущих учителей начальных классов. В качестве гипотезы выступило предположение, что выраженность ПВК студентов-будущих учителей начальных классов будет зависеть от этапа учебной деятельности, а именно: ПВК будут более выражены на этапе учебно-профессиональной деятельности (УПД), чем на этапе учебно-академической деятельности (УАД). Эмпирическое исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «ЯГПУ им. К. Д. Ушинского» с участием 66-ти студентов 1–4 курсов специальности «Начальное образование».

Основные методы: «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), методика КОС-1 (В. А. Синявский, Б. А. Федоришин), диагностика состояния стресса (А. О. Прохоров). Для статистической обработки данных использовался Т-критерий Стьюдента.

Результаты статистической обработки количественных данных, полученных в ходе исследования, позволяют заключить, что существуют статистически достоверные различия в уровне выраженности следующих ПВК студентов разных этапов обучения: фиксируется рост выраженности лидерских и коммуникативных качеств. При этом, изменения в уровне выраженности организаторских способностей и стрессоустойчивости не являются статистически достоверными. Следовательно, можно сделать вывод, что у студентов на этапе учебно-профессиональной деятельности лидерские и коммуникативные качества выражены в большей степени, чем на этапе учебно-академической деятельности.

Лидерские качества будут развиваться у студентов быстрее, если педагогическое взаимодействие основано на групповых формах организации учебного процесса, интерактивных и проблемных методах обучения. Так как старшие курсы уже освоили большую часть

образовательной программы, то и их коммуникативные способности оказываются развиты в большей степени, чем у младших курсов.

Эффективность этой коммуникативных способностей зачастую зависит от качества обмена информацией, что в свою очередь обеспечивается наличием необходимого и достаточного коммуникативного опыта субъектов отношений. Чем раньше осваивается этот опыт, чем богаче арсенал коммуникативных средств, тем успешнее реализуется взаимодействие.

Следовательно, самореализация и самоактуализация личности в социуме напрямую зависит от уровня сформированности ее коммуникативной культуры.

Полученные данные, касаемые отсутствия различий в выраженности организаторских способностей и способностей противостоять стрессу позволяют нам сделать вывод о том, что обучение в университете в целом проходит положительно для будущих педагогов, которые уже имеют задатки организаторских способностей, а на старших курсах получают ещё больше возможности для развития этих навыков.

Студенты получают навыки организации и проведения занятий, общения с аудиторией, приобретают опыт пояснения тех или иных вопросов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, происходит их становление как будущих руководителей.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что выдвинутая гипотеза о том, что ПВК студентов-будущих учителей начальных классов будут более выражены на этапе учебно-профессиональной деятельности (УПД), чем на этапе учебно-академической деятельности (УАД) подтвердилась частично. Действительно, была зафиксирована разница показателей, однако не у всех изучаемых профессионально-важных качеств.

Список литературы

1. Изотова, Е. Г. Особенности индивидуального стиля учебной деятельности студентов педагогического вуза / Е. Г. Изотова, А. С. Журавлева // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе : сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции [16 декабря 2020 г.] / под науч. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. – С. 58–63.

2. Изотова, Е. Г. Психологические аспекты структуры учебной деятельности студентов / Е. Г. Изотова // Актуальные проблемы психологии образования. Выпуск X. Системогенез учебной деятельности: путь от теории к практике : сборник научных материалов. – / под науч. ред. доктора психол. наук, профессора Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019. – С. 139–148

3. Изотова, Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности школьников и студентов: сравнительный анализ / Е. Г. Изотова // Ярославский психологический вестник. – 2019. – № 3(45). – С. 23–26.

4. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография /Е. В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.

5. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М., 2010. – 319 с.

© Изотова Е. Г., Карандашова К. В., 2024

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО СНИЖЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИГРОТЕРАПИИ

Кагермазова Лаура Цраевна – доктор психологических наук, доцент,
профессор РАО, профессор кафедры психологии, ФГБОУ ВО
«Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный,
Чеченская Республика, Россия

Барышева Елена Ивановна – кандидат психологических наук, доцент,
профессор кафедры психологии, зав. каф. психологии, ФГБОУ ВО
«Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск,
Луганская Народная Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы исследования адаптационных механизмов, дезадаптации студентов, личностной тревожности, процессы овладения профессиональными навыками студентами в высшей школе. Доказывается эффективность психокоррекции уровней тревожности студентов средствами игротерапии. Исследованы взаимосвязи личностной тревожности, потребностями, потребностью в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: дезадаптация студентов, психокоррекция, игротерапия, личностная тревожность, психологическое сопровождение тревожной личности в студенческом возрасте.

Изучение дезадаптации в последние годы становится актуальной проблемой исследования. Сложность работы с тревожными студентами заключается в том, что тревожность как устойчивое личностное образование находится в конфронтации с такими сущностными

личностными потребностями, как потребность эмоциональном благополучии, самореализации и самоактуализации.

По мнению Е. П. Александровой, М. В. Воронцовой, «внутренними показателями дезадаптации являются психологический дискомфорт, субъективная неудовлетворенность собой и результатами своей деятельности, переживание чувства психологической дисгармонии» [2, с. 115].

Феномен дезадаптации определяет человека как объект влияния социальной среды, который выступает как пассивный субъект, совершенно не осознающий влияния этой среды. По мнению А. В. Федосеевой, человек, будучи пассивным субъектом, не способен усвоить все элементы человеческой культуры через механизм адаптации, являющийся неотъемлемой частью социального развития личности [1, с. 25].

Из анализа отечественной и зарубежной литературы, можно проследить тенденцию – при возникновении дезадаптации доминируют либо факторы среды (учебная деятельность), либо факторы состояния индивида (тревожность) [3, с. 99].

Депривация как социально-психологическое явление может быть причиной психической дезадаптации. В зависимости от системы депривации или ограничений различают сенсорную, двигательную, эмоциональную, социальную депривацию. Последствия депривации тормозят социальное развитие личности и приводят к дезадаптации.

Дезадаптация может сопровождаться чувством неспособности справиться с неприятностями, возникновением тревожности.

У Г. Стек Салливана тревожность, помимо основного свойства личности, выступает еще и как один из факторов, определяющих ее развитие. Она возникает в детстве, вследствие соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, и присутствует в течение всей

жизни человека. Определяющей силой поведения человека и его «центральной потребностью», становится стремление избавиться от чувства беспокойства и тревоги. Каждой личностью вырабатываются свои личные способы, помогающие ему справляться с тревогой [4, с. 37].

Н. Б. Пасынкова отмечает, что при воздействии высокой личностной тревожности на интеллектуальную деятельность, происходит увеличение времени необходимого для восприятия и обработки информации, и снижение показателей успеваемости, а также уровня интеллектуального развития в целом. Ситуация контроля знаний вызывает стресс, и еще больше усугубляет положение. Высокий уровень тревожности также оказывает неблагоприятное влияние на результативность деятельности, фиксируя внимание на стрессовых элементах достаточно продолжительное время.

Таким образом, проанализировав теоретические подходы к изучению дезадаптации в отечественной и зарубежной психологии, можем сделать вывод о том, что дезадаптация представляет собой многоуровневую систему, которая включает как социально-психологическую, так и педагогическую концепцию понимания данного феномена. Самый естественный способ войти в детство, познать его и повлиять на него – это игра. Игровая терапия зачастую является единственным способом помочь тем, кто в силу внутренних конфликтов не принимает или не контролирует мир взрослых ценностей и правил. В современной психокоррекции игра может использоваться в групповой психотерапии и психологическом тренинге в виде специальных упражнений, заданий на невербальное общение, проведение различных ситуаций. Двойственный характер игры определяет ее развивающий эффект. Психокоррекционный эффект игровой деятельности достигается за счет установления положительного эмоционального контакта между взрослыми. Игра корректирует подавленные негативные эмоции, страхи,

неуверенность в себе, расширяет возможности коммуникации [5, с. 119]. Использование игры в коррекционной практике исторически связано с теоретическими традициями психоанализа. Таким образом, игра в психоаналитической практике рассматривалась как символическая деятельность, при которой студенты, будучи свободными от давления и запретов в социальной среде, с помощью игр воспроизводят с ними действия и роли, выражают в особой символической форме бессознательное. Дальнейшее развитие идей терапевтов в этом направлении изучали и развивали К. Роджерс и У. Экслейн. Игра позволяет освободиться от эмоционального напряжения и фрустраций, изначально обусловленных антагонизмом реальных отношений между людьми [6, с. 78]. Целью экспериментального исследования является изучение возможностей игротерапии при работе с дезадаптивной личностью тревожности у студентов. Базой исследования явился ПГУ в г. Пятигорске. В эмпирическом исследовании приняли участие 84 студентов-первокурсников, возраст – 17–18 лет. Для решения поставленной цели и задач применялись методики: многоуровневый личностный опросник адаптированности; методика диагностики межличностных отношений (Тест Лири); опросник тревожности А. Бека. Качественный и количественный анализ полученных результатов, проведенного исследования показал, что студентам-первокурсникам характерен высокий уровень тревожности. В формирующем эксперименте удалось снизить тревожность у студентов, что показывает эффективность тренинговых упражнений (игротерапии) на этапе адаптации студентов к обучению в вузе, к новым требованиям, условиям обучения в высшей школе. Значительную выраженность дезадаптационных нарушений показали 63% студентов. К таким дезадаптационным нарушениям можно отнести: трудности в учебной деятельности (конфликтные отношения в группе, новая среда – обучение

в вузе, экзаменационные испытания, трудности учебной нагрузки). При диагностики межличностных отношений было выявлено, что у испытуемых образ идеального «Я» преобладал, чем образ реального «Я». Расхождение между «идеальным Я» и «реальным Я» является могут стать источником внутриличностных конфликтов и негативных переживаний. При наличии искаженного образа «Я» применение игротерапии снижает на значительном уровне личностную тревожность личности, т. е. чем более реалистичный взгляд на себя, тем ниже риск дезадаптивной тревожности. Проведение игротерапии необходимо для повышения продуктивности деятельности студентов, адаптированности к новым условиям и требованиям обучения в вузе.

Список литературы

1. Александров, Е. П. Проблемы адаптации студентов к образовательной среде вуза и профессии/ Е. П. Александров// Слвременные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. – С. 24–36.
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс. – 1999. – 420 с.
3. Захарова И. Ю. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр/ И. Ю. Захарова. – М.: Теревинф. – 2019. – 152 с.
4. Касимова З. Ш. Адаптация студентов к обучению в вузе: учебное пособие/ З. Ш. Касимова. – Саратов: Ай Пи Эр Медиа. – 2018. – 64 с.
5. Кэдьусон Х., Шеффер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – СПб.: Питер. – 2009. – 416 с.
6. Никитин В. Н. Арт-терапия: учебное пособие/ В. Н. Никитин. – 2-е изд. – М.: Пресс. – 2019. – 335 с.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ ЗА СЧЕТ ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ

Кудрявцева Валентина Витальевна – старший преподаватель центра развития физической культуры и спорта факультета физической культуры, спорта и туризма, Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл, Россия

Аннотация. В статье обоснована необходимость развития мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом. Раскрыты достоинства балльно-рейтинговой системы. Показаны результаты педагогического эксперимента, доказывающие положительное влияние внедрения балльно-рейтинговой системы в учебные занятия по физической культуре на развитие мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом.

Ключевые слова: мотивация, иностранные студенты, физическое воспитание, педагогические условия, балльно-рейтинговая система.

В соответствии с основными приоритетами государства в развитии системы высшего образования в Российской Федерации, отраженными в действующем Национальном проекте «Образование», вузам необходимо увеличивать количество обучающихся в них иностранных студентов. Но, вместе с увеличением числа иностранных студентов, увеличивается и количество нерешенных методических вопросов, касающихся обучения и воспитания иностранных студентов в российских вузах, в том числе, касающихся физического воспитания.

О необходимости полноценного физического воспитания

иностранных студентов, в своих исследованиях упоминают многие отечественные авторы.

Например, И. И. Каштанова говорит о в своем исследовании о позитивном влиянии физического воспитания на процесс адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе [2]. Но, как указывает ряд авторов (А. Д. Дугблей, Л. Ю. Коткова и др.), иностранные студенты в большинстве своем обладают достаточно низким уровнем физической подготовленности и не включают физкультурно-спортивную деятельность в перечень своих ведущих ценностей [1, 3].

Более того, проведенные в различных вузах на территории Российской Федерации исследования, указывают на низкую мотивацию иностранных студентов к занятиям физкультурой и спортом [3, 4]. С нашей точки зрения, для повышения мотивации иностранных студентов, в занятия по физкультуре в вузе надо ввести балльно-рейтинговую систему оценки. Этот способ контроля и оценивания позволит учесть одновременно различные виды деятельности иностранных студентов в области физкультуры и спорта, иметь постоянную обратную связь, обеспечивать доступ к информации по предмету и способам оценки, имеет цифровую версию на образовательной платформе, в любое время доступную иностранным студентам, в том числе, с функцией автоперевода [4].

Материалы и методы. Базой проведения исследования явились два вуза: Марийский государственный университет и Поволжский технологический университет, в которых обучается значительное количество иностранных студентов. Из студентов – выходцев из Казахстана, Узбекистана, Индии и Египта, обучающихся на физико-математическом факультете, была сформирована выборка из 200 человек.

На этой выборке был проведен педагогический эксперимент, в ходе которого было апробировано использование балльно-рейтинговой системы на занятиях по физическому воспитанию иностранных студентов. Мотивацию иностранных студентов мы оценивали при помощи теста «Анкета для оценки личностной мотивации к занятиям физкультурой и спортом». Математическая обработка результатов проводилась при помощи расчета средних арифметических значений и статсравнения по t-критерию Стьюдента.

Полученные результаты и их обсуждение. Оценка мотивации иностранных студентов проводилась в начале учебного года, до внедрения в занятия по физическому воспитанию балльно рейтинговой системы, и по окончании учебного года.

Сравнение результатов, полученных в двух срезах, показало, что показатель оценки мотивации иностранных студентов увеличился в среднем на 37,9, что является статистически достоверным ростом ($t_{\text{эмп.}} = 6,28$ при $t_{\text{кр.}}(\text{для } p 0,05) = 2$). Полученные результаты согласуются с представленными выше выводами о положительном влиянии внедрения балльно-рейтинговой системы в физическое воспитание иностранных студентов в российских вузах.

Представленные выше результаты позволяют сделать вывод о том, что внедрение в процесс физического воспитания иностранных студентов в российском вузе балльно-рейтинговой системы, способствовало повышению их мотивации к занятиям физкультурой и спортом. Это первый шаг к широкому комплексному изучению вопроса об оптимизации процесса физического воспитания иностранных студентов в российских вузах. Перспективными можно считать вопросы исследования роли балльно-рейтинговой системы в развитии двигательных способностей иностранных студентов.

Список литературы

1. Дугблей, А. Д. Физическая подготовленность иностранных студентов как основа повышения качества процесса по физическому воспитанию / А. Д. Дугблей, А. Н. Малышев, А. А. Сопарев, Д. А. Потапов, О. В. Погорелова // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – №3 (169). – С. 101–105. – EDN ZBOWJF

2. Каштанова, И. И. Особенности физического воспитания иностранных студентов и их адаптация в медицинском вузе / И. И. Каштанова, Т. В. Кленникова, О. А. Михайлина // Современные научные исследования и разработки. – 2019. – №1 (30). – С. 525–527. – EDN YZSRBZ.

3. Коткова, Л. Ю. Отношение иностранных студентов, обучающихся в Российской Федерации, к занятиям физической культурой и спортом (на примере Елабужского института Казанского федерального университета) / Л. Ю. Коткова, Л. Ш. Шаймарданова // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2021. – Т. 16. – №2. – С. 51–56. – DOI 10.14526/2070-4798-2021-16-2-51-56.

4. Кудрявцева, В. В. Актуальные вопросы мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой в вузе на основе использования балльно-рейтинговой системы оценивания / В. В. Кудрявцева // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – №1 (41). – С. 105–114. – DOI 10.23951/2307-6127-2022-1-105-114.

© Кудрявцева В. В., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОНКУРСА АВТОРСКИХ НАГЛЯДНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ

Логинова Инна Николаевна – доцент кафедры логопедии ИИО БГПУ

им. М. Танка, кандидат педагогических наук, доцент, г. Минск

Сапогова Ольга Леонидовна – старший преподаватель кафедры

логопедии ИИО БГПУ им. М. Танка, г. Минск

Случко Инна Николаевна – старший преподаватель кафедры

логопедии ИИО БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В материале представлен опыт использования конкурса авторских наглядных дидактических пособий как средства формирования профессиональных компетенций у будущих учителей-логопедов

Ключевые слова: компетенция, дидактическое пособие, конкурс

Основные тенденции развития общества, перемены, происходящие во всех сферах жизни, инициируют процессы реформирования и модернизации образования. Поиск путей и средств повышения эффективности высшего образования сегодня связан с внедрением компетентностного подхода. Такой подход прежде всего предполагает изменение характера образовательного процесса, усиление его практико– ориентированности, развитие потенциальных возможностей и субъектной позиции обучающихся, личностный рост каждого студента в зависимости от его возможностей, способностей, образовательных запросов [3].

Учителю-логопеду необходимо обладать рядом компетенций, таких как: умение работать самостоятельно, быть способным порождать и реализовывать креативные идеи, использовать оптимальные методы, формы и средства обучения и т. д. Для современного учителя-логопеда также возрастает значимость прогностических, проектировочных, конструктивных и аналитических умений.

Преподавателями кафедры логопедии ИИО БГПУ им. М. Танка разработан, апробирован и внедрен в образовательный процесс широкий арсенал компетентностно-ориентированных заданий, соответствующих современным образовательным стандартам профессиональной подготовки учителя-логопеда. Такого рода задания включены в программы и практикумы учебных дисциплин, предлагаются студентам для самостоятельной работы вне аудитории, отражены в содержании рейтингового контроля, зачетов и экзаменов [1].

Одним из таких компетентностно-ориентированных заданий является разработка наглядных дидактических пособий для коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи. Такие наглядные дидактические пособия представляют собой ресурс или инструмент, разработанный для визуализации и облегчения процесса усвоения детьми знаний и умений. Его разработка требует синтеза знаний об особых образовательных потребностях детей с нарушениями речи, знания эффективных методов и приемов коррекционного воздействия при различных нарушениях речи, а также развивает познавательную активность и творческую самостоятельность студента.

В течение ряда лет на кафедре логопедии проводится конкурс авторских наглядных дидактических пособий «Шаг в профессию», который мы рассматриваем как эффективное средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. В

педагогической деятельности профессиональная компетентность напрямую связана с личностью учителя, его творческой самореализацией [2].

На подготовительном этапе конкурса, в процессе изучения темы «Методика логопедической работы при фонетико-фонематическом недоразвитии» студентов знакомят с различными видами наглядных дидактических пособий, применяемых в логопедической работе: рассматривают их назначение, характеристики и требования к использованию. Далее студенты получают задание самостоятельно разработать наглядные дидактические пособия по коррекции фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного и младшего школьного возраста с описанием назначения и методических рекомендаций по его использованию. Это задание включено в программу рейтингового контроля знаний и является обязательным для всех студентов. Наглядное дидактическое пособие оценивается преподавателем. Он отбирает наиболее оригинальные, качественные и профессионально выполненные авторские наглядные дидактические пособия студентов, для участия в конкурсе. Студенты, чьи работы отобраны, готовят презентацию своего пособия в форме видеоролика с подробными методическими рекомендациями по его использованию, демонстрируют варианты его применения в логопедической работе с детьми. Видеоролики размещаются на Яндекс или Google Диск. Полуфиналисты конкурса определяются путем открытого голосования, доступ к которому открыт по ссылкам в Google Форме.

В полуфинале конкурса у студентов формируются умения демонстрировать и объяснять приемы формирования фонематического восприятия, анализа и синтеза, фонематических представлений у детей с нарушениями речи. При этом студент учится оценивать свои коммуникативные умения (манеру изложения, доступность материала, степень научности, свой внешний вид и т. д.). На этом этапе в оценке

конкурсных работ, наряду с преподавателями кафедры логопедии, принимают участие учителя-логопеды учреждений образования и здравоохранения, на базе которых проводится учебная практика студентов. Внешняя оценка со стороны практикующих специалистов повышает мотивацию студентов.

В качестве критериев оценки выступают: качество презентации пособия (оригинальность названия, построение презентации, качество видеоролика, коммуникативные умения студента); качество оформления (эстетичность, красочность, аккуратность, материалы, доступность детям и т. д.); дидактическая ценность пособия (соответствие заявленной цели, ожидаемый результат, методическая разработанность, учет особых образовательных потребностей детей с нарушениями речи и т.д.); многофункциональность; современность, новизна, оригинальность.

Проголосовать можно только за одно пособие. Таким образом, определяется группа лучших наглядных пособий, авторы которых проходят в финал конкурса.

Подведение итогов конкурса проводится в аудитории. На этом этапе активное участие принимают студенты. Работы финалистов обсуждаются и оцениваются всеми желающими принять участие в голосовании: студентами и сотрудниками ИИО БГПУ им. М. Танка, сотрудниками филиала кафедры логопедии, специалистами-практиками. Следует отметить, что при разработке наглядных дидактических пособий студенты активно используют современные информационные технологии. Информация о проведении конкурса отражается на сайте ИИО БГПУ им. М. Танка. Победители конкурса награждаются и получают сертификаты.

Таким образом, у студентов формируются профессионально значимые умения: отбирать дидактические пособия для решения конкретных педагогических задач; адаптировать имеющиеся пособия в

соответствии с особыми образовательными потребностями детей с нарушениями речи; проектировать и создавать новые дидактические пособия для повышения эффективности коррекционных занятий; проводить анализ и оценку методических продуктов. Опыт использования такой организации образовательного процесса представляется целесообразным, так как позволяет: повысить практическую направленность подготовки; снизить долю репродуктивной деятельности участников образовательного процесса; поддерживать и стимулировать учебную мотивацию студентов; активизировать их творческий потенциал; организовывать продуктивное взаимодействие студентов, преподавателей и специалистов-практиков.

Список литературы

1. Введенский, Н. В. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
2. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – М. : СПб. : Нестор-История, 2014. – 375 с.
3. Печеркина, А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : [монография] / А. А. Печеркина [и др.] ; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т кадрового развития и менеджмента, Каф. акмеологии и психологии упр. – Екатеринбург : УрГПУ, 2011. – 233 с.

© Логинова И. Н., Сапогова О. Л., Случко И. Н., 2024

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Малинкина Полина Александровна – студентка ЯГПУ

им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

Изотова Елизавета Геннадьевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ЯГПУ

им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия

В данной статье рассматривается проблема изучения особенностей учебной деятельности будущих учителей начальных классов в сравнении с учебной деятельностью студентов других педагогических и непедagogических специальностей. Приведены основные результаты эмпирического исследования, направленного на выявление указанных выше особенностей учебной деятельности. В ходе анализа было доказано, что учебная деятельность будущих учителей начальных классов имеет специфические особенности.

Ключевые слова: учебная деятельность, саморегуляция, личностные факторы принятия решений, студенты.

Проблеме учебной деятельности уделяется достаточно много внимания, что не делает её менее актуальной. Именно сформированность учебной деятельности оказывает непосредственное влияние на качество образования. В научных исследованиях широко освещены проблемы изучения учебной деятельности у младших, средних и старших школьников. Работ, посвященных изучению учебной деятельности студентов, существенно меньше.

Цель нашего исследования – выявить особенности учебной деятельности будущих учителей начальных классов в сравнении с учебной деятельностью студентов других педагогических и

непедагогических специальностей.

В своем исследовании в качестве гипотезы мы выдвинули предположение о том, что у студентов педагогических специальностей есть совпадающие компоненты учебной деятельности, а у студентов непедагогических специальностей компоненты качественно и количественно отличаются.

Исследование проводилось на базе Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского и Ярославского государственного технического университета. В исследовании приняли участие 120 студентов: студенты направления «Начальное образование», студенты направления «Дошкольное образование», студенты Физико-математического факультета, студенты Ярославского государственного технического университета.

На первом этапе исследования мы более детально изучили особенности таких содержательных показателей структуры учебной деятельности, как саморегуляция, личностные факторы принятия решений и мотивация.

Следующий этап нашего исследования был посвящен выявлению развитых и значимых показателей у будущих учителей начальных классов путем их сравнения с показателями других групп студентов по t-критерию Стьюдента.

На следующем этапе исследования мы определяли взаимосвязи в структуре учебной деятельности испытуемых каждой группы студентов. Так, в структуре учебной деятельности студентов направления «Начальное образование» четко прослеживается группа взаимосвязанных элементов, структурообразующим среди которых является гибкость. Самостоятельность имеет достоверную взаимосвязь только с общим уровнем саморегуляции. На общий уровень саморегуляции не влияют рациональность, готовность к риску и

мотивация. Анализируя полученные результаты, можно заметить, что взаимосвязь, возникшая между рациональностью и готовностью к риску является отрицательной. Значит при увеличении показателей рациональности, показатели готовности к риску – уменьшаются.

В структуре учебной деятельности будущих воспитателей можно заметить группу взаимосвязанных элементов, структурообразующими среди которых являются общий уровень саморегуляции и моделирование. На общий уровень саморегуляции в структуре учебной деятельности влияют все компоненты кроме самостоятельности, принятия решений и мотивации. В структуре можно отметить ещё одну обособленную группу взаимосвязанных элементов – готовность к риску и мотивация. Из этого следует, что чем выше у студентов направления «Дошкольное образование» мотивация, тем больше они готовы совершать рискованные поступки.

Учебная деятельность студентов Физико-математического факультета значительно отличается. Она состоит из нескольких небольших групп взаимосвязанных элементов. Первая группа состоит из планирования, моделирования и оценки результатов. Образующим элементом в которой является моделирование. Другая группа состоит из двух элементов – готовность к риску и мотивации. Программирование и гибкость, имеют статистически достоверные взаимосвязи только с общим уровнем саморегуляции. Такие элементы, как планирование, готовность к риску и мотивация не влияют на общий уровень саморегуляции. А самостоятельность и рациональность вовсе не имеют взаимосвязей ни с одним компонентом.

Рассмотрим структуру учебной деятельности студентов Ярославского государственного технического университета. Здесь наблюдается группа взаимосвязанных элементов. Структурообразующими элементами можно назвать общий уровень

саморегуляции и оценку результатов. Такой элемент, как мотивация, не включается в структуру учебной деятельности, так как не имеет никаких взаимосвязей. Отмечается взаимосвязь между планированием и рациональностью. Так же обратную зависимость можем увидеть между такими элементами, как гибкость и самостоятельность. Это значит, что чем выше показатели гибкости у студентов ЯГТУ, тем ниже показатели рациональности в принятии решений.

Таким образом, уже на данном этапе можно сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Учебная деятельность будущих учителей начальных классов имеет свои специфические особенности, проявления в сравнении с учебной деятельностью других педагогических и непдагогических специальностей.

Список литературы

1. Изотова, Е. Г. Психологические аспекты структуры учебной деятельности студентов // Ярославский пед. вестн.: науч. журн. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – № 4. – С. 213–217.

2. Изотова, Е. Г. Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология : сб. науч. тр. – Ялта : РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 3. – С. 421–424.

3. Изотова, Е. Г. Способность к саморегуляции как важнейший компонент учебной деятельности студентов // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, [21 – 22 ноября 2019 г.] / под ред. проф. В. А. Мазилова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – 283–285 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

Матвеева Наталия Владимировна – педагог-психолог,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7»,
г. Канаш, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье описываются факторы, способствующие профессиональному выгоранию педагогов; определяются предпосылки и последствия синдрома профессионального выгорания.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, стресс, профилактика, условия труда, последствия эмоционального выгорания.

Как и многие профессии, предусматривающие постоянное взаимодействие с людьми, решение проблемных вопросов и конфликтов, педагогическая деятельность попадает в «зону риска» профессионального выгорания и потери профессиональной мотивации.

Профессиональная деятельность педагогов, предусматривает постоянное взаимодействие с учениками, коллегами и администрацией образовательной организации, требуя от специалистов соблюдения норм вежливости и проявления тактичности в общении. Основными аспектами такого взаимодействия являются выражение доброжелательности и чуткости, а также стремление оказать помощь и содействовать общему благополучию всех участников образовательного процесса.

Самыми значимыми и острыми последствиями социально-психологического характера являются те, что могут привести к профессиональному выгоранию педагога. Выгорание представляет собой состояние эмоционального, физического и психического

истощения, вызванного длительным и интенсивным стрессом в рабочей сфере. Это состояние возникает в результате накопления нерешенных социально-психологических напряжений и конфликтов, что нередко ведет к снижению профессиональной мотивации и эффективности работы.

Этот феномен в последние годы становится все более актуальным в связи с увеличением требований к производительности и эффективности труда педагога [2].

Профессиональное выгорание определяется в научной литературе как многомерный синдром, который включает в себя следующие аспекты:

1. Эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение ощущения личных достижений [2].

2. Комплекс негативных факторов, ассоциируемых с рабочей средой, межличностными отношениями в коллективе, семейными и профессиональными проблемами, а также с неопределенностью жизненных перспектив [2].

3. Состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения.

4. Деформация ценностно-смысловой сферы личности, проявляющаяся через разнообразные симптомы психологического отчуждения.

Таким образом, профессиональное выгорание представляет собой сложное и многоаспектное явление, требующее комплексного подхода в исследовании и вмешательстве.

В научной литературе отмечаются факторы, способствующие возникновению профессионального выгорания [2]: эксцессивная рабочая нагрузка; ограниченность контроля; отсутствие признания заслуг;

неопределенность профессиональной роли; межличностные конфликты на работе; дисбаланс между рабочими обязанностями и личной жизнью.

Проведенный теоретический анализ показал, что существуют различные подходы к профилактике и борьбе с профессиональным выгоранием, которые можно классифицировать по трем основным парадигмам: организационной, медицинской и психологической [1].

1. Организационная парадигма включает в себя меры по снижению стрессогенности рабочих ситуаций.

2. Медицинская парадигма охватывает диагностику и лечение заболеваний, вызванных стрессом.

3. Психологическая парадигма направлена на предоставление психологической поддержки и помощи в преодолении стрессовых ситуаций [2].

В научной литературе отмечается, что не существует универсального средства профилактики синдрома профессионального выгорания, так как индивидуальные различия между сотрудниками значительны [1].

Основные методы оптимизации условий трудовой деятельности и редукации стресса на рабочем месте:

– оптимизация условий труда: ключевым аспектом является адаптация рабочих графиков и чёткое разделение трудовых обязанностей среди сотрудников;

– организационная поддержка: эффективное взаимодействие с отделом управления персоналом и разработка программ лояльности, направленных на моральную и психологическую поддержку сотрудников [1];

– индивидуальные стратегии уменьшения стресса: включение в повседневный ритм деятельности, таких как медитация, занятия спортом и увлекательные хобби;

– профессиональное консультирование и коучинг: сотрудничество с квалифицированными психологами или коучами для диагностики и коррекции проблемных аспектов профессиональной деятельности;

– обучение навыкам управления стрессом: реализация образовательных тренингов и семинаров, нацеленных на развитие умений адекватно реагировать на стрессовые ситуации.

Реализация данных методов требует системного подхода и взаимодействия всех уровней управления образования, а также активное участие самих педагогов.

В заключение следует отметить, что хотя профессиональное выгорание представляет собой серьезную проблему, оно не является необратимым. Существуют разработанные психологами методики и тренинги, которые могут помочь индивидам справиться с этим состоянием. Более того, профессиональное выгорание может служить стимулом для изменений в жизни, таких как смена сферы деятельности.

Список литературы

1. Бухтияров, И. В., Рубцов, М. Ю. Профессиональное выгорание, его проявления и критерии оценки. Аналитический обзор // Вестник Национального медико-хирургического Центра им. Н. И. Пирогова. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-ego-proyavleniya-i-kriterii-otsenki-analiticheskiy-obzor>

2. Велиева, С. В. Вклад психических состояний в формирование эмоционального выгорания у работающих студентов и педагогов / Велиева С. В., Пиняева О. С., Григорьев О. И., Ярабаева Н. Ю. // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. № 3. С. 139–156. .

3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С.

Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024.
– 299 с. – (Профессиональная практика). – ISBN 978–5–534–08627–0.

© Матвеева Н. В., 2024

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ХИМИИ

Мелитовская Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей химии, ФГОУ ВО КФУ имени В. И. Вернадского,
г. Симферополь, Республика Крым, Россия

Аннотация. В статье представлен инновационный подход к подготовке будущих учителей химии. Раскрыта методическая система формирования педагогических компетенций посредством методического практикума. Определены эффективные методы и технологии обучения.

Ключевые слова: инновационный подход, учителя химии, практикум.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению подготовки 04. 03. 01 – химия (бакалавриат) одним из главных требований указывают освоение профессиональных педагогических компетенций. Вместе с тем в стандарте «Педагог» обозначено, что педагог должен уметь не только проектировать содержание образования, но и владеть инновационными технологиями и методами обучения, управления, методиками проведения воспитательной работы. Однако, как показывают, результаты педагогической практики, будущий учитель

обладает теоретическими знаниями по методике обучения химии, основам педагогики и психологии, умением проектировать химическое содержание, но имеет слабую практическую подготовку по управлению познавательной деятельностью учащихся [1]. В стороне остаётся дидактический потенциал практико-ориентированного подхода. Для успешного достижения вышеуказанных требований в контексте подготовки педагогических кадров, следует использовать методический практикум.

Обзор литературы. Автор Миренкова Е. В. полагает, что учитель должен уметь разрабатывать методический инструментарий для групповой работы со школьниками, или заданий, в основе которых проблемный подход и диалоговая образовательная технология [2, с. 13]. Следует согласиться с точкой зрения Платоновой А. Н., о том, что будущий учитель должен владеть методами проблемного обучения для организации эффективного процесса усвоения [4]. В работе автора Белецкой И. П. указано, что химическое мышление педагогических кадров формируется только на лабораторных работах при изучении дисциплины «Органическая химия» [3].

Материалы и методы. Анализ психолого-педагогической и методической литературы, контент-анализ, педагогический эксперимент.

Целью статьи является разработка методической системы формирования педагогических компетенций посредством практико-ориентированного подхода.

Полученные результаты и их обсуждение. В Институте биохимических технологий, экологии и фармации в процессе подготовке бакалавров по направлению 04. 03. 01 (химия) изучается дисциплина «Методика преподавания химии». Усвоение методических знаний происходит не только на лекциях.

В образовательный процесс нами внедрен методический

практикум на основе практико-ориентированного подхода. Концепция практикума заключается не только в том, чтобы научить проектировать содержание образования. Важно овладеть на практике важнейшими умениями: проведения школьного химического эксперимента; овладения приёмами доступного усвоения трудного химического материала; педагогической технике, а также умениями доступного объяснения. Особое внимание в методическом практикуме обращается на развитие перцептивных умений, проявляющихся на начальном этапе общения учителя и учащихся. Эффективными методами обучения, используемыми в практикуме, стали активные и проблемные. Педагогическая практика на завершающей ступени обучения в вузе – это одно из успешных условий применения полученных знаний, педагогических компетенций в действии.

Выводы. В заключении следует отметить, что внедрённый в образовательный процесс методический практикум позволяет овладеть необходимыми педагогическими компетенциями, развить мотивацию и интерес к профессии учителя.

Дальнейшими перспективами исследования может выступать реализация инновационных организационных форм обучения в процессе подготовки педагогических кадров.

Список литературы

1. Мелитовская, И. Н. Актуальные проблемы подготовки специалистов к педагогической деятельности: практико-ориентированный аспект / И. Н. Мелитовская // Современные вопросы естествознания и экономики: сборник трудов V Межд. научно-практ. конф., Прокопьевск, 16 марта 2023 года. – Прокопьевск: Филиал ФГБОУ

ВПО «КГТУ имени Т. Ф. Горбачева» в г. Прокопьевске, 2023. – С. 667–670.

2. Миренкова, Е. В. Конструирование и анализ системы познавательных заданий / Е. В. Миренкова // Химия в школе. – 2016. – № 10. – С. 12–20.

3. Некоторые вопросы преподавания органической химии в университетах России / И. П. Белецкая, Н. В. Лукашев // Журнал органической химии. – 2017. – Т. 53, № 10. – С. 1415–1470.

4. Платонова, А. Н. Способы и приёмы продуктивного решения учителем проблемных ситуаций педагогической деятельности / А. Н. Платонова, М. А. Мазниченко // Школьные технологии. – 2024. – № 1. – С. 44–56.

© Мелитовская И. Н., 2024

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Налесная Сусанна Лауриевна – кандидат педагогических наук, доцент
Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ(РИНХ)»,
г. Таганрог, Россия

Галызина Дарья Владимировна – магистрант Таганрогского
института имени А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ(РИНХ)», г. Таганрог,
учитель начальных классов МБОУ «Школа №88 имени Я. П. Бакланова»,
г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы построения

систем повышения квалификации для педагогов начального звена. Анализируются условия профессионального развития и внедрения инноваций в процесс получения и передачи знаний.

Ключевые слова: кадры, программа, квалификация, звено, ценность, образование.

Постоянная модернизация всех сфер жизнедеятельности человека выдвигает необходимость изменений в образовании. Это подразумевает осмысление существующих систем повышения квалификации и профессионального развития педагогических кадров. В настоящее время «учитель, который готов к постоянной работе, должен менять собственные мировоззренческие ценности и специализированные стереотипы, интегрироваться в систему непрерывного обучения. Существующие программы стажировок и переподготовок направлены на получение новых компетенций и подстраивание под имеющиеся условия образовательной среды» [1, с. 52].

Профессиональный рост в рамках личностного подхода подразумевает собой формирование индивидуального стиля, смыслов, целеустремленности, коммуникативности в осуществлении деятельности в образовательной среде. Проектирование процесса профессионального роста для учителя начальной школы означает ориентацию на критерии эффективности осуществляемой работы. Он должен искать приоритеты для саморазвития и повышения квалификации [2].

В общем плане профессиональный рост рассматривается с точки зрения индивидуальных преобразований умений и навыков, которые имеют особое значение в педагогической деятельности, мотивирования на успешную творческую самореализацию в условиях работы в определенном образовательном звене, удовлетворения всех

потребностей участников образовательной среды.

Уровень компетентности и получение достойной базы знаний является залогом благополучия личности и его места в общественном укладе жизни. Проблема трансформации образовательной среды имеет острое значение для каждого ее уровня. Уже сейчас во многих начальных, средних и высших учебных заведениях ведется работа по улучшению всех сторон профессионального роста. Но в отдаленных регионах она остается едва заметной [4].

Выделим структурные компоненты профессионального развития для учителей начальных классов (рисунок 1).



Рисунок 1 – Структурные компоненты профессионального развития

Основные составляющие грамотного внутришкольного профессионального развития это: участие в научных мероприятиях, семинарах, конференциях, круглых столах; создание новых методических пособий поддержки учителей; организация курсов по обмену опытом и трансляции мастерства; психолого-педагогическая поддержка профессионального развития.

Конструирование модели профессионального развития – это дело, которым занимаются более опытные лица-кураторы, заведующие учебной частью, методисты. Они должны учитывать потребности и возможности каждого сотрудника. Основными формами сопровождения и повышения квалификации являются:

– выступления на общих собраниях и конференциях, передача печатных сведений, участие в анкетировании;

- привлечение педагогов к деловым играм, инновационным тренингам;
- работа с психологами в рамках преодоления эмоциональных барьеров [3].

Таким образом, в рамках внесения авторских предложений, стоит выделить следующие способы, позволяющие положительно влиять на качество существующей среды профессионального развития:

1. Необходимо модернизировать профессиональное становление педагогических кадров, внедрять инновационные способы получения компетенций.

2. Необходимо улучшать функционирование систем повышения квалификации путем изменения форм самостоятельной работы учителей.

3. Достижение качества образовательной среды необходимо вести через устойчивость учебных планов и программ.

Список литературы

1. Иванова, О. А. Профессиональное развитие педагогов в условиях образовательной организации / О. А. Иванова, Н. В. Антонов // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2019. – №1. – С. 51–57. – EDN YZSYLB.

2. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 201–215.

3. Серкина, Е. О. Организация внутришкольного повышения квалификации учителей начальной школы / Е. О. Серкина // Молодой ученый. – 2021. – № 5 (347). – С. 356–358. – URL:<https://moluch.>

ru/archive/347/78147/ (дата обращения: 24. 12. 2023).

4. Хусаинова, С. В. Проблемы современной школьной образовательной системы / С. В. Хусаинова, Э. А. Шарафутдинова // NevaUm. Ru. – 2019. – № 17. – С. 303–306. – EDN POYZXX.

© Налесная С. Л., Галызина Д. В., 2024

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ДЕФЕКТОЛОГОВ

Нуреева Альфия Ирековна – магистрант 1 года обучения по программе «Адаптивное управление коррекционным процессом в образовании», Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Профессиональная деятельность дефектологов характеризуется высоким риском развития эмоционального выгорания, так как они являются представителями группы социальных профессий. Эмоциональное выгорание у дефектологов проявляется в личностной отстраненности, игнорировании индивидуальных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья. Дефектолог ощущает профессиональную несостоятельность, неудовлетворенность результатами своей работы, в конечном итоге ухудшение качества жизни. В статье предложены рекомендации по профилактике и преодолению эмоционального выгорания дефектологов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, дефектолог, методы профилактики, рекомендации.

Актуальность изучения проблемы эмоционального выгорания у дефектологов связана с негативными последствиями данного состояния. Эмоциональное выгорание дефектолога влияет не только на личность педагога, но и на субъектов его профессиональной деятельности – детей с ограниченными возможностями здоровья, их родителей, коллег [2]. В связи с этим важно обучать дефектологов техникам профилактики эмоционального выгорания с самого начала профессиональной деятельности.

Целью исследования является теоретический анализ проблемы эмоционального выгорания дефектолога.

Проблема эмоционального выгорания всесторонне изучена в работах отечественного психолога В. В. Бойко. Он рассматривает данное явление как механизм психологической защиты, который вырабатывается в стрессовых ситуациях.

В. В. Бойко и В. Е. Орел определили, что на возникновение эмоционального выгорания влияют две группы: внешние (организационные) и внутренние (индивидуальные). На группу организационных факторов влияют условия и содержание профессиональной деятельности; на группу внутренних причин – социально-демографические и личностные особенности специалиста [1].

А. О. Прохоров определяет синдром эмоционального выгорания, как теоретический и эмпирический конструкт, который вбирает в себя признаки хронического профессионального стресса. Он сопровождается ощущением опустошения, изнеможения и безразличия к работе [6]. У дефектологов такое негативное состояние характеризуется личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья. В. В. Пушина подчеркивает, что ощущение неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью приводит к ухудшению качества жизни. Последствием

данного негативного состояния могут стать невротические расстройства и психосоматические заболевания.

На развитие эмоционального выгорания у дефектологов влияют стрессогенные факторы: большие психоэнергетические затраты специалиста при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья; тревога за уровень усвоения информации; повышенная ответственность за детей с особенностями развития; сложность и непредсказуемость ситуаций в профессиональной деятельности [1]. При этом И. В. Комаревцева в своем исследовании обращает внимание, что не все люди подвержены эмоциональному выгоранию, даже если они находятся в равных условиях [4]. Э. Н. Ларикова и С. Н. Сорокоумова делают вывод, что это зависит от личностных особенностей педагога.

По мнению И. В. Комаревцевой необходимо научить специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, распознавать признаки эмоционального выгорания, чтобы суметь им противостоять. При этом сохраняя свою личностную целостность, физическое и психическое здоровье. Все это поможет не только самому педагогу, но и субъектам его профессиональной деятельности, так как синдром эмоционального выгорания влияет на качество помощи, оказываемой детям с нарушениями в развитии и их родителям [4].

А. В. Иванова выделила следующие рекомендации для предотвращения выгорания: развивать поддерживающую культуру на рабочем месте по вопросам психического здоровья; осознать, что эмоциональное выгорание не редко вызвано организационными факторами, а не только зависит от личностных особенностей педагога; обучать командной работе (дефектологи, педагоги, администрация, психологи, тьюторы) [3].

С. В. Егорышев выявил рекомендации для преодоления эмоционального выгорания: улучшить условия труда; сократить объем

отчетности; расширить возможности оказания психологической помощи педагогам; создать условия для неформального общения специалистов [2].

К наиболее эффективным формам профилактики А. А. Варгусова также относит релаксационные упражнения, направленные на расслабление, контроль дыхания, снижение агрессии. Такие упражнения способствуют развитию эмоциональной устойчивости дефектологов и снижают риск возникновения симптомов эмоционального выгорания.

А. О. Прохоров в своих работах уделяет большое значение формированию навыков саморегуляции эмоциональных состояний. По его мнению, главным условием саморегуляции является осознание человеком необходимости в изменении собственного состояния [6]. Данные рекомендации способствуют повышению эмоциональной компетентности и формируют возможность преодолевать трудности и стрессовые ситуации, следовательно в дальнейшем образуют устойчивость к эмоциональному выгоранию.

Список литературы

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций. – СПб.: Питер, 2004. – 473 с. – ISBN 5–94723–888–8.

2. Егорышев, С. А. Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения эффективности их профессиональной деятельности // Вестник Российского университета дружбы народов – №1. – 2023. – С. 61–73. – DOI: 10.22363/2313–2272–2023–23–1–61–73.

3. Иванова, А. В. Проблема эмоционального выгорания педагогов в условиях инклюзивного образования / А. В. Иванова, О. А. Иванова // Человек. Социум. Общество. – 2020. – № 5. – С. 4–8 – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43838540>

4. Комаревцева, И. В. Психологические особенности

профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов системы специального образования: специальность 19.00.07 – педагогическая психология (психологические науки): автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Комаревцева Ирина Валентиновна. – Ростов-на-Дону, 2014. – 25 с.

5. Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 329 с. – ISBN 5–9270–0069–X.

6. Прохоров, А. О. Психология состояний / А. О. Прохоров, М. Е. Валиуллина, Г. Ш. Габдреева. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 624 с. – (Университетское психологическое образование). – ISBN: 978–5–89–353337–8.

© Нуреева А. И., 2024

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Пеков Денис Борисович – канд. техн. наук, доцент кафедры философии, истории отечества и иностранных языков, ФГБОУ ВО Амурская государственная медицинская академия, г. Благовещенск, Россия

Аннотация. Эмоциональное истощение, вызванное академическими требованиями, равнодушное отношение к учебной деятельности и неудовлетворенность успеваемостью являются факторами, формирующими академическое выгорание у студентов-медиков. Основной целью исследования были изучение эмоционального истощения у студентов-медиков.

Ключевые слова: выгорание, студенты, учебная деятельность.

Отсев из университета – сложное и многоаспектное явление. Когда первоначальные ожидания не соответствуют реальности или не оправдываются, студенты могут столкнуться с разочарованием и трудностями в адаптации к новому академическому опыту, что влияет на благополучие и вызывает эмоциональную, поведенческую, когнитивную и физиологическую дисрегуляцию, вызванную стресс и утомление, которые могут серьёзно повлиять на успеваемость студентов вузов, приводя к выгоранию [4], [5].

Изучение истощения/эмоциональной усталости, известного как выгорание, стало актуальным, что привело к возрастающему интересу к валидации измерительных инструментов, наиболее известным и наиболее цитируемым из которых является Опросник выгорания Маслач, который оценивает три области: личные достижения, эмоциональное истощение и деперсонализация. Таким образом, согласно теоретической модели, предложенной Маслач и др., эмоциональное истощение (вызванное академическими требованиями), деперсонализация (равнодушное отношение к учебной деятельности) и неудовлетворенность успеваемостью (осознание своей неэффективности как студента) являются факторами, формирующими академическое выгорание. Однако наиболее распространенным среди студентов вузов является эмоциональное истощение. Эмоциональное истощение возникает из-за набора чувств, связанных с чрезмерными когнитивными потребностями, включая давление, стресс и хроническую усталость [1], [3].

Было проведено исследование по определению эмоционального истощения у студентов медицинской академии 2 курса. Выборку для этого исследования составили 52 студента, 19,2% мужчин и 80,8% женщин.

Была составлена анкета с использованием социально-демографических данных и изучаемых шкал. Шкала эмоциональной усталости Рамоса и др. состоит из 10 пунктов, которые измеряют эмоциональную усталость/истощение. Задания оцениваются от 1 до 5 по шкале Лайкерта.

В результате проведенных исследований было установлено, что 40,4 % студентов в нашей выборке демонстрируют уровень психологического стресса и более низкое восприятие психического здоровья при отсутствии психологического благополучия, в то время как 59,6 % имели положительное восприятие психического здоровья, связанного с психологическим благополучием. Психологический дистресс – это длительная и актуальная проблема, которая затрагивает студентов университетов во всем мире и связана со снижением успеваемости и результатов, невыполнением академических обязательств и даже с отчислением из университета.

При анализе уровня эмоционального истощения у 38,5 % студентов наблюдался высокий уровень утомляемости/эмоционального истощения, у 34,6 % – умеренный уровень и 26,9 % имели низкие уровни. Это свидетельствует о том, что студентам был свойствен комплекс соматических симптомов (напряжение, бессонница и головные боли), а также психологических (тревога, стресс, напряжение и фрустрация), что приводило к снижению энергии для осуществления учебной деятельности и занятий вузом жизнь.

Таким образом, оказывается, что более высокие уровни эмоционального истощения связаны с более высокими уровнями самовосприятия психического здоровья и психологических расстройств (и наоборот). И хотя более высокий уровень эмоционального истощения будет связан с более низким уровнем психологического благополучия (и наоборот), так как значения полученных корреляций имеют среднюю

интенсивность.

Эмоциональная усталость – это первый опыт, с которым сталкиваются студенты вузов, обусловленный требованиями академической среды. Однако, если они не могут справиться с этим в течение длительного периода времени, их способность осуществлять деятельность начинает ухудшаться, изменяя их самовосприятие психического здоровья и психологического стресса, а также их настойчивость и стремление принимать наиболее подходящие решения без усталости [2], [4].

Результаты помогают описать явления, связанные с эмоциональным истощением, которое является аспектом академического выгорания. Это происходит, когда академические требования превышают допустимый уровень и приводят к истощению энергии. Студенты, эмоционально уставшие, чувствуют себя психологически и эмоционально истощенными.

В дополнение к этому эмпирическому результату теоретическое размышление над различными событиями эмоциональных результатов помогает лучше описать это явление.

Список литературы

1. Горшков, Е. А. Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников / Е. А. Горшков, В. И. Косоногова // Молодой ученый. – 2015. – № 23–2(103). – С. 51–55.

2. Качество жизни, уровень эмоционального выгорания и характеристики сна у студентов – медиков в различных образовательных средах / Е. Н. Дудник, О. С. Глазачев, Е. А. Юматов [и др.] // Вестник Международной академии наук (Русская секция). – 2017. – № 1. – С. 29–34.

3. Мищенко, А. В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания у студентов тренерского отделения / А. В. Мищенко // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 5. – С. 138–146.

4. Сырцова, Е. Ю. Синдром эмоционального выгорания у студентов / Е. Ю. Сырцова, Н. А. Кузнецова // Паллиативная медицина и реабилитация. – 2004. – № 2. – С. 83а-83.

5. Ramos F., Manga D., Morán C. Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación // Interpsiquis. Recuperado de: <http://www.psiquiatria.com/articulos/estres/20478>. – 2005. (дата обращения 20. 04. 2024)

© Пеков Д. Б., 2024

МОТИВАЦИЯ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ПЕДАГОГА: ОТ ТЕОРИИ К ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Рузина Татьяна Анатольевна – аспирант 3 года обучения

Корпоративного университета развития образования,
педагог-психолог, логопед, дефектолог ДЦ «Говорун», г. Королев, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме поиска мотивационных инструментов для непрерывного образования педагогов. Приведены результаты исследования. Предложены инструменты, необходимые для мотивации к непрерывному образованию и даны рекомендации.

Ключевые слова: непрерывное образование, мотивация, образовательная среда, педагог, теории мотивации, инструменты, статья

На протяжении многих веков образование было, есть и всегда будет ключевым, и важным в современном мире. Важнейшей задачей в педагогической деятельности на сегодня является научить самостоятельно развиваться, обучаться и реализовываться обучающихся. Для реализации данных задач необходимо, чтобы и педагог, работающий с детьми, непрерывно совершенствовался, обучался и был, постоянно мотивирован к непрерывному образованию. Непрерывное образование, это, во-первых, непрерывное совершенствование знаний, умений и навыков (ЗУН) педагога, а, во-вторых, это своя выстроенная система понимания своего образовательного процесса, ну и как результат, выстроенный индивидуальный маршрут развития. Процесс построения индивидуального маршрута для непрерывности образования сложен и многокомпонентен и поддерживается мотивационными составляющими, которые являются важным инструментом современного педагога.

На сегодняшний день один из самых популярных подходов к мотивации говорит нам, что мотивация – это процесс состоящих из мотивов, процессов и потребностей [1]. Изучение мотивов и потребностей, как причин, побуждающих человека к деятельности, является важным в исследовании мотивации и достаточно важно с точки зрения понимания мотивационного процесса [2].

Центральным элементом непрерывного и результативного образования является внутренняя мотивация и связанные с ней индивидуальные установки и мотивы. Какие же мотивы мотивируют педагогов к непрерывному образованию. Было решено провести исследование и двух групп педагогов. 1 группа – педагоги, работающие в государственных общеобразовательных учреждениях, 2 группа – педагоги, работающие в негосударственных учреждениях и

самостоятельно (Детские центры дополнительного образования). Всего в исследовании приняли участие 20 человек.

Диагностика испытуемых осуществлялась с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. Реана. Согласно К. Замфир, мотивация профессиональной деятельности включает две группы мотивов: внутренние и внешние. Внутренние мотивы личностные, деятельность осуществляется по собственному желанию, без принуждений из вне. Внешние мотивы определяются условиями и обстоятельствами места. Сюда относятся заработная плата, стремление к статусу, карьерный рост, страх, коллеги и другие.

В ходе исследования были получены следующие результаты: практически нет различий во внутренней мотивации у педагогов, работающих в государственных учреждениях и не в государственных. Внешняя положительная мотивация у специалистов, работающих вне государственных учреждений, и самостоятельно, выше, чем у специалистов, работающих в государственных учреждениях. Внешняя отрицательная мотивация у Группы 1 больше, чем у педагогов второй группы. Предположим, что низкая заработная плата, работа в большом коллективе, круговорот документооборота, плановые обучения и составляют внешнюю высокую отрицательную мотивацию.

Результаты исследования показало, что в целом место работы не влияет на внутреннюю мотивацию к профессиональной деятельности, значит соответственно и на мотивацию к непрерывному образованию. Это скорее личностная характеристика. Анализирую мотивы и потребности, мы можем предложить инструменты, которые могут быть использованы для поиска мотивации к непрерывному образованию. К ним можно отнести:

- Профессиональные, педагогические и сетевые сообщества.

Предлагают множество полезной информации для людей, объединённых общей профессией. Объединяют педагогов, помогают рефлексировать по педагогической деятельности, принимают совместные решения по повышению уровня преподавания и обучения (5). Это площадки, для проведения online конференций, дистанционных конкурсов, тренингов, мастер-классов. На данный момент одними из популярных являются: Педсовет. org, Открытый класс, «Интернет-государство учителей», Сайт «Сетевого образовательного сообщества Rus Edu», Завуч. Инфо, Урок. рф, Профессиональное сообщество педагогов «Методисты. ру», Сайт Интернет-сообщества учителей, Сообщество e-Learning PRO, Учительский портал, UROKI. NET, Профобразование.

– Телеграмм-каналы. Самые популярные: Тренды образования (<https://t.me/edtrends>) – здесь мало именно про школу и высшее образование, зато много про дополнительное и онлайн-обучение. Дистанционный смотритель (https://t.me/education_observer) – канал, который погружает в мир онлайн-образования благодаря тематическим новостям и рассказам о том, как уже сейчас различные учебные заведения внедряют цифровые технологии. Коробка идей (<https://t.me/korobkaidei>) – здесь собраны интересные материалы для уроков, методички, распечатки и лайфхаки.

– Социальные сети. Многие специалисты выкладывают свои методики работы, авторские приемы, лайфхаки. Одни из популярных: Вконтакте, Сферум.

– Конференции и семинары. Анонсы и итоги научных конференции можно посмотреть на сайте: Научные конференции России, конференции. Ru (специализированная электронная площадка для размещения и продвижения информации о проведении научных мероприятий в РФ и странах СНГ)

– Онлайн-курсы и вебинары для профессионального развития.

Примеры крупных площадок: Онлайн-школа On-skills. ru, Педагогический портал «Солнечный свет», Онлайн школа «Фоксфорд», ФГОС –онлайн, образовательный портал «Продленка».

– Подкасты – это радиопередачи, которые помогают и освежить знания и погрузиться в живой дискурс современного образовательного сообщества.

– Завтраки. Относительно новый инструмент для специалистов, работающих в одной сфере деятельности и в узкой направленности. На завтраках обсуждают новые техники, методики, предлагают свои материалы для апробации, делятся полезными ссылками, знакомятся и просто общаются.

– Супервизии. Это один из видов экспертного консультирования профессиональной деятельности более опытным специалистом. Между супервизантом и супервизором устанавливаются коллегиальные отношения. Целью данных отношений является повышения качества и эффективности работы. Педагог получает как теоретическую информацию, так и совершенствует практические навыки.

Работая со всеми перечисленными выше инструментами, педагог получает возможность: погрузиться в мир знаний и умений, исследовать самую актуальную информацию по интересующей теме, получать компетентную консультацию от экспертов, изучать методики разработок, общаться с единомышленниками на форумах, публиковать свои работы, участвовать в дискуссиях [3]. Мотивация к непрерывному образованию приобретает не только личностный характер, но и становится важной для педагогов [4].

Список литературы

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.
2. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Смысл, 2009.
3. Суравицкая, Ю. Ю. Понятие о мотивации в психологии / Ю. Ю. Суравицкая, М. Н. Мадимухаметов // Наука и реальность. – 2023. – № 1 (13). – С. 36–40.
4. Серкина, Н. Е. Понятие сетевого общества М. Кастельса /Н. Е. Серкина // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – Вып. 2(41). – С. 161–169.

© Рузина Т. А., 2024

АДАПТАЦИЯ НАЧИНАЮЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Садыкова Дарья Юрьевна – магистрант 1 года обучения,
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального
образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье описываются трудности и проблемы адаптации начинающего дефектолога, которые возникают в начале профессиональной деятельности. Выделены проблемы, с которыми

сталкиваются начинающие специалисты. Отмечается важность работы дефектолога с документацией, взаимодействие специалиста с родителями, а также личностные особенности педагога.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная деятельность, дефектологи, логопеды, молодые специалисты.

Изучение особенностей адаптации к профессиональной деятельности молодых специалистов имеет большую актуальность, поскольку дефектологи очень востребованы на сегодняшний день. Первые шаги специалиста в работе существенно влияют на эффективность профессиональной деятельности, что, в свою очередь, существенно влияет на качество специализированной помощи.

Результаты исследования Лютой А. О. и Кузмы Л. П. показали: малая часть (10%) педагогов удовлетворены оказанным содействием коллег, меньше половины (40%) колеблются в выборе ответа, ровно половина не удовлетворены помощью. Меньше половине (40%) педагогам хотелось бы улучшить взаимоотношения с коллегами, половина педагогов не смогли дать точного ответа и лишь 10% могут похвастаться сотрудничеством с коллегами. Важный пункт в исследовании – вопрос о наличии наставника: 70% молодых дефектологов хотели бы видеть рядом с собой наставника, так как его отсутствие оказалось острой проблемой [3].

Возникающие трудности в профессиональной деятельности у молодых дефектологов можно разделить: часть обусловлена недостатком опыта, другая – психологический фактор: неуверенность в своих силах, в своей компетентности, страх решения новых профессиональных задач. Прокопенко А. Ю. провела исследование, его цель – выявление трудностей, которые могут испытывать молодые специалисты на пути становления в профессиональной деятельности. Были опрошены

выпускники различных образовательных учреждений: они поделились, что боятся начинать свой профессиональный путь, имеют практический недостаток знаний (с какого звука начинать работу, что использовать для работы), недостаточный навык владения отдельными техниками, например, логопедического массажа, а также боятся взаимодействовать с родителями [5].

Проблемы, с которыми сталкиваются большинство начинающих дефектологов. Глубоко переживаются не только неудачи, но и успехи, что свидетельствует о повышенном эмоциональном напряжении; в профессиональной деятельности встречаются сложные и многоаспектные задачи; различные сложности в общении с учениками, а также с их родителями, с коллегами, с администрацией образовательного учреждения; отсутствие наставнической помощи (например, при введении документации, подборе материала к уроку) [2; 4].

Трудности работы дефектолога с родителями. И. В. Белякова и В. Г. Петрова указывали на проблему работы учителя-дефектолога – необходимость не только работы с ребенком, но и оказанием необходимой квалифицированной помощи его родителям. Особую роль родителей в ходе коррекционно-педагогической работы отмечает и Е. М. Мастюкова, она утверждала, что главной задачей специалиста при взаимодействии с родителями ребенка – создание условий, которые мотивировали бы их к динамичному решению возникающих проблем [7].

Трудности работы дефектолога с документацией. Необходимо отметить еще одну сторону работы учителя-дефектолога – работа с документацией. Данный вид работы является для молодого специалиста достаточно необычным и сложным, одной из причин этому, является отсутствие единого шаблона для составления документов, примера, также отсутствие опыта составления документов.

Причины проблем адаптации в профессиональной деятельности. Проблемы адаптации обусловлены различными причинами: можно выделить следующие: переход от университетского обучения к профессиональной деятельности, тут возникает значительная трудность из-за отсутствия практического опыта у молодых специалистов; начинающие специалисты сталкиваются с новыми, сложными профессиональными задачами при вхождении в профессию; затруднения при установлении деловых отношений с коллегами [1].

Актуальность исследования проблемы адаптации молодого специалиста обусловлена тем, что дефектологи являются востребованными специалистами, а также начинающие специалисты сталкиваются с множеством трудностей. Проблемы включают сложности в общении с учениками, их родителями, коллегами и администрацией образовательной организации, а также в введении документации, отсутствие уверенности в себе, что приводит к разочарованию в профессии.

Список литературы

1. Загоскина, Т. В. Методическое сопровождение начинающих специалистов психолого-педагогического профиля посредством организации деятельности Школы начинающего специалиста / Т. В. Загоскина, Ю. П. Силинская // Воспитание успешной личности: современные вызовы и тренды : материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника, Вологда, 29 ноября 2023 года. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2023. – С. 38–41. – EDN LVXSIJ.

2. Куцеева, Е. Л. Как победить профессиональный стресс в педагогической деятельности учителя? / Е. Л. Куцеева // Начальная школа. – 2015. – № 3. – С. 9–14. – EDN UCEKBH.

3. Лютая, А. О. Трудности профессионального становления и адаптации молодых учителей-дефектологов / А. О. Лютая, Л. П. Кузма // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : Сборник материалов II ежегодной Международной научно-практической конференции, Краснодар, 18–19 апреля 2023 года. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. – С. 288–293. – EDN UFOCMF.

4. Ляпина, Л. В. Система профессионального роста педагогов – наставлять и мотивировать / Л. В. Ляпина // Директор школы, Москва – 2012. – № 4. – С. 35–40 – ISSN 1562–1308.

6. Прокопенко, А. Ю. Вопросы супервизии в работе логопеда / А. Ю. Прокопенко, В. В. Назаренко // Современная дефектология: междисциплинарный подход к теоретическим и практическим проблемам нарушений развития у детей : Сборник материалов IV Международной научной конференции, Москва, 14–15 апреля 2022 года / Под общей редакцией Т. Г. Визель. – Москва: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2022. – С. 613–616. – EDN BPPRTN.

© Д. Ю. Садыкова, Ахметзянова А.И., 2024

ПРЕИМУЩЕСТВА СТАЖИРОВОК В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Севрюкова Алла Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Челябинский институт развития образования»,
г. Челябинск, Россия

Аннотация. В статье показано, что дополнительное профессиональное образование является важным инструментом развития педагогов. Представлены результаты исследования мнений педагогов о предпочитаемых формах повышения квалификации. Описан широкий спектр преимуществ стажировок на базе образовательных организаций.

Сделан вывод об эффективности данной формы повышения квалификации педагогов и о необходимости её широкого использования в практике дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: педагог, профессиональное развитие, дополнительное профессиональное образование, стажировка, преимущества.

Современное общество вступило в эпоху глубоких преобразований. Поэтому педагоги должны быстро учиться, внедрять инновации, развивать свои профессиональные компетенции, чтобы постоянно адаптироваться к меняющемуся миру. Система дополнительного профессионального образования более чем когда-либо является важнейшим инструментом развития педагогов. Она должна позволить каждому получить ключи к успешной профессиональной

деятельности и вооружиться необходимыми ориентирами для действий.

Сегодня дополнительное профессиональное образование характеризуется мощными ресурсами: опытными кадрами, программами, прошедшими экспертизу и включёнными в Федеральный реестр дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, наличием необходимых современных материально-технических условий. Немаловажную роль играет форма реализации программ.

На наш взгляд, большими преимуществами в повышении квалификации педагогов обладают стажировки на базе образовательных организаций [1, 2, 3]. Этот вывод подкрепляется результатами проведённого в феврале 2024 г. опроса 120 слушателей курсов повышения квалификации в Челябинском институте развития образования. Стажировки были оценены педагогами как самые важные среди других форм повышения профессионализма. Это отметили 91,7% респондентов.

Стажировки представляют собой уникальную возможность поработать в профессиональной среде и отточить свои профессиональные навыки (например, конструктивное взаимодействие с родителями, общение с коллегами).

Таким образом, самым большим преимуществом является получение реального, актуального профессионального опыта. Стажировки позволяют педагогам приобрести этот драгоценный ключ еще до окончания учебы. Вернувшись на своё рабочее место, они могут применить приобретенный опыт.

Проиллюстрируем на примере стажировки по теме «Педагогические инструменты развития учебно-познавательной коммуникации слабоуспевающих обучающихся в школьном цифровом пресс-центре» на базе Кыштымской вечерней школы Челябинской

области.

Слушатели приобрели умения использовать ресурсы школьного цифрового пресс-центра для развития учебно-познавательной коммуникации слабоуспевающих обучающихся: отбирать эффективные, увлекательные технологии, методы и приёмы в области медиаобразования для работы с низкомотивированными школьниками, находить применение методикам реализации подкаст-проектов, пресс-релизов, пресс-туров, превью в школьном цифровом пресс-центре.

Стажировка помогает педагогам открыть для себя другие интересы или увлечения, о которых они даже не подозревали. Например, когда педагоги начали обучаться на стажировке в Кыштымской вечерней школе, они были уверены, что хотят специализироваться на развитии учебно-познавательной коммуникации слабоуспевающих обучающихся.

С самого начала стажировки слушателям говорили, что им придется проявлять гибкость. Почувствовав себя частью команды, втянувшись в активную практическую деятельность и освоив интересные игры в области медиаобразования, слушатели увлеклись сами составлением подкастов. В конечном счёте участникам стажировки понравился данный опыт, и они приняли решение «заразить» этой деятельностью обучающихся классов, в которых они работают. В данном случае намерения слушателей касаются не только слабоуспевающих детей.

Стажировки предоставляют учителям возможность нахождения под руководством опытных специалистов, наставников.

Эти люди помогают прибывшим на стажировку педагогам в профессиональном развитии, консультируют их, делясь своим опытом и помогая им определить реалистичные цели.

Стажировка – это важный шанс для налаживания связей. Будучи стажером, педагог взаимодействует с сотрудниками различных

иерархических и ведомственных уровней. Поэтому слушатели могут получить качественные рекомендации.

Кроме того, стажировка включает в себя обратную связь. Принятие конструктивной обратной связи и позитивное реагирование на предоставленные советы являются существенными аспектами приобретения опыта на протяжении профессиональной карьеры.

Таким образом, описанный широкий спектр преимуществ стажировки позволяет сделать вывод об эффективности данной формы повышения квалификации педагогов и о необходимости её широкого использования в практике.

Список литературы

1. Витвар, О. И. Стажировка как деятельностная форма повышения квалификации педагогов / О. И. Витвар, Л. Г. Тимкина, А. Д. Свечканев // Сибирский учитель. – 2018. – № 4(119). – С. 5–10.

2. Каблукова, И. Г. Стажировка педагогов в условиях дошкольной образовательной организации как форма развития профессиональной компетентности / И. Г. Каблукова, Т. А. Шкерина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2019. – № 3(49). – С. 54–61.

3. Федосеева, З. А. Стажировка как форма развития профессиональных компетенций педагога дуального обучения / З. А. Федосеева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5(72). – С. 310–311.

© Севрюкова А. А., 2024

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Селиванова Ираида Михайловна – воспитатель,
МБДОУ «Батыревский детский сад «Василек» Батыревского района
Чувашской Республики», с. Батырево, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье описываются подготовки и переподготовки педагогических кадров. В первую очередь описываются проблемы, которые остро стоят перед педагогами, далее приводятся варианты решения проблем подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: Педагог, стаж, образование, престижность, обучение, подготовка, переподготовка.

В последнее время проблема подготовки и переподготовки кадров в последнее время приобрела особую актуальность. В настоящее время нет определенной системы подготовки кадров, в вузах идет подготовка специалистов по педагогическому профилю, однако не многие выпускники идут работать по специальности. Затрудняет задачу еще и тот момент, что в настоящее время не ведется официальной статистики по вопросу трудоустройства выпускников.

К сожалению, факт остается фактом: с каждым годом все сложнее и сложнее найти педагогов на ту или иную специальность – детей некому учить.

Одна из ключевых проблем, которая остро стоит в настоящее время – это эффективность высшего учебного заведения, который готовит будущих педагогов. Выпускники, получив образование, не спешат идти работать по специальности – работать в детском саду или школе. С каждым годом количество бюджетных мест становится все

меньше и меньше, быть педагогом становится стать все сложнее и сложнее. Не у всех выпускников возникает желание пойти учиться по педагогической специальности на коммерческих условиях, при этом студент не имеет никакой гарантии, что он будет трудоустроен.

К сожалению, за последнее время престиж педагогических учебных сильно упал.

Следующая проблема, которая отнимает достаточное количество времени – это чрезмерная бюрократия. Сегодня в задачи педагога, помимо непосредственной работы с детьми, входит заполнение отчетов, ведения различных статистических данных. У педагога не остается времени ни на работу с детьми, ни на самообразование.

Еще одна проблема – это повышение квалификации педагогов, которое отнимает значительное количество времени на подготовку и переподготовку. Сейчас, чтобы быть педагогом надо иметь именно высшее образование, и это затронуло многие педагогические коллективы. Например, педагог имеет огромный стаж и опыт в сфере образования, однако теперь его отправляют получать высшее образование, по итогу педагог понимает, что ему это не нужно и прекращает педагогическую деятельность.

Несомненно, вышеперечисленные проблемы решаются в комплексе. Итак, необходимые меры для искоренения вышеперечисленных проблем:

разработать целевой набор студентов, чтобы заинтересованные в привлечении кадров, город и район, были уверены, в том, что учитель или воспитатель, получив высшее образование, придет в школу или в детский сад по целевому направлению;

повысить привлекательность профессии педагога;

подготавливать будущего педагога необходимо еще со школы, повышать престижность профессии, так как в последнее время в

средствах массовой информации говорят о каких-либо случаях о педагогах, но положительных примеров не приводят.

Список литературы

1. Кузнецов, А. Ю. Подготовка и переподготовка персонала в России / А. Ю. Кузнецов. – Москва : Кадры, 2019. – 407 с.
2. Одегов, Ю. Г. Управление персоналом в структурно-логических схемах / Ю. Г. Одегов. – Москва : Академический проект, 2017. – 241 с.
3. Шенцева, Н. Н. Основные факторы мотивации достижения в педагогической деятельности учителей школы / Н. Н. Шенцева // Педагогический вестник. – 2021. – № 1. – С. 175–180.

© Селиванова И. М., 2024

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ «ОСОЗНАННОСТЬ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА» КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ВЫСШЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Смердова Екатерина Андреевна – кандидат филологических наук, магистр по специальности «Психология управления образовательной средой», доцент кафедры общего образования ЦНППМПР ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края», г. Пермь, Россия

Аннотация. В статье раскрываются возможности осознанности как техники профессионально-личностного роста педагога. Основное

внимание уделяется содержанию рабочей тетради «Осознанность в работе педагога». Делается вывод о том, что осознанность, внимательность к собственному поведению, безоценочное суждение являются эффективными приемами педагогической деятельности.

Ключевые слова: осознанность, профессионально-личностный рост, рефлексия, эмпатия.

Мы понимаем под осознанностью саморегуляцию внимания, обеспечивающую сосредоточение на событиях текущего момента (ongoing awareness) с безоценочным отношением к получаемому опыту (С. Бишоп, цит. по: [1, с. 47]). Профессия педагога связана с высоким темпом работы, требовательностью со стороны администрации и родителей, широким кругом общения и многозадачностью [4]. Общение с субъектами образовательного процесса, а, следовательно, постоянная смена ролей и формата коммуникации – всё это рождает желание личности в той или иной мере защититься от внешней среды. Осознанность как процесс саморегуляции внимания на основе безоценочного принятия опыта может стать эффективным приемом профилактики эмоционального выгорания и поиска ресурса для развития личности педагога. Особенно важной мы считаем своевременность формирования у педагога (или будущего педагога) навыка осознанно относиться к тем профессиональным и личностным затруднениям, которые неизбежно возникнут в процессе работы в образовательном учреждении. Поэтому мы предлагаем рабочую тетрадь «Осознанность в работе педагога», которая призвана обеспечить педагога надежной стратегией профессионально-личностного роста, основанной на передовых практиках психологии личности.

К профессионально-педагогическим качествам личности педагога традиционно относят педагогическую эрудицию, педагогическое

целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую интуицию и т. д. (Маркова, цит. по: [2, с. 154]). Все их можно условно поделить на два уровня: рефлексивно-перцептивный и проективный (по Н. В. Кузьминой, цит. по: [2]). Соответственно этим уровням личности, выделяются способности педагога. На первом уровне выделяют три вида чувствительности: чувство объекта, связанное с эмпатией, чувство меры и чувство такта. Эти проявления чувствительности лежат в основе педагогической интуиции. На втором уровне выделяют гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности [2, с. 151]. Не менее важным качеством педагога является педагогическая рефлексия как способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представление о себе [2, с. 19]. В этом главное отличие осознанности от педагогической рефлексии: сосредоточенность на себе, своих переживаниях, чувственном опыте, безоценочное принятие и сопереживание самому себе. Только так можно обрести гармонию и адаптировать свое поведение.

Рабочая тетрадь «Осознанность в работе педагога» состоит из четырех глав: «Чувство объекта», «Чувство меры», «Чувство такта», «Адаптивные способности педагога», предисловия, заключения, списка литературы и списка терминов. Каждая глава сопровождается такими приемами стратегии самообразования, как трекер привычек, чек-лист, канбан, фишбоун чарт, диаграмма Эйлера-Венна и пр. Задачи, поставленные в каждой главе, сводимы к единой цели – определение педагогом индивидуального маршрута для собственного профессионально-личностного роста.

Согласно нашему исследованию [3], в группе с высокими показателями осознанности доминируют такие копинг-стратегии, как самоконтроль, поиск социальной поддержки и планирование решения

проблемы. В связи с этим наша рабочая тетрадь предлагает педагогам поддержку в выстраивании таких эффективных стратегий совладания со стрессом, как самоконтроль и поиск ресурса решения проблемы.

Мы оцениваем риски, связанные с непрофессиональным вмешательством в психологическую жизнь индивида, поэтому наша тетрадь ориентирована на анализ конкретных педагогических ситуаций, потенциально вызывающих затруднение у педагога. Таким образом, самоанализ становится сопутствующим, но не обязательным условием выполнения упражнений в нашей рабочей тетради.

Результаты нашей работы по созданию рабочей тетради «Осознанность в работе педагога» могут применяться в управлении образовательной средой на уровне профилактических мероприятий и организации внеурочной деятельности как для педагогов, так и для обучающихся. Ведь высокая осознанность педагога – это высокая осознанность ученика. Это умение осознавать свои текущие переживания, планировать решение проблем и не поддаваться сиюминутным эмоциям.

Список литературы

1. Голубев, А. М. Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности / А. М. Голубев, Е. А. Дорошева. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 69. – С. 46 – 68.

2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебное пособие для вузов пособие / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2004. – 384 с. – ISBN 5-94010-018-X

3. Смердова, Е. А. Взаимосвязь осознанности и психологической разумности со способами совладающего поведения у

педагогов : специальность 44. 04. 02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) «Психология управления образовательной средой» : диссертация на соискание степени магистра / Смердова Екатерина Андреевна. – Пермь, 2021. – 75 с.

4. Bi, Y., Ye, X. The Effect of Trait Mindfulness on Teachers' Emotional Exhaustion: The Chain Mediating Role of Psychological Capital and Job Engagement. / Y. Bi, X. Ye. – Текст : непосредственный. // Healthcare. – 2021. – № 9. – С. 1–12.

© Смердова Е. А., 2024

ВОСПИТАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Урусова Ольга Ивановна – старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Республика Беларусь

Аннотация. В статье рассмотрены особенности воспитания инклюзивной культуры у студентов вуза. Обсуждаются проблемы, связанные с организацией занятия-тренинга как формы подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: воспитание, инклюзивная культура, студенты.

В современном обществе одним из актуальных вопросов исследования и развития инклюзивного образования является всестороннее изучение и анализ феномена инклюзивной культуры. Л. В. Горюнова, Е. С. Тимченко, И. В. Тимченко отмечают, что инклюзивная культура «охватывает жизнь общества в целом, функционирование отдельных его институтов, а также может использоваться для характеристики личностных качеств отдельного человека» [2, с. 830]. В работах М. Р. Арпентьевой [1], В. З. Кантор и Ю. Л. Проект [3] инклюзивная культура охарактеризована как определенный уровень развития современного общества, который выражается в безопасном отношении людей друг к другу, где присутствуют идеи сотрудничества, толерантности, уважения каждой личности, гуманное отношение, эмпатия стимулирует развитие всех участников образовательного процесса. В исследовании Т. В. Емельяновой и А. А. Синявской

инклюзивная культура рассматривается как основа, первый этап формирования инклюзивной культуры у студентов вузов, их подготовка к реализации инклюзивной практики в образовательном пространстве [4]. Н. В. Старовойт выделяет пять аспектов инклюзивной культуры, необходимых для внедрения в инклюзивную образовательную практику: особая философия; часть общей школьной культуры; уникальный микроклимат доверия; особая инклюзивная атмосфера; фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества [5].

С целью решения исследовательских задач нами были применены теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, синтез и систематизация научных и практических материалов по изучаемой проблеме. Формирование инклюзивной культуры у студентов вуза начинается с изучения и применения на практике ведущих ценностей инклюзии: равенство, справедливость, объективность, эмпатия, достоинство, равноправие, взаимодействие, взаимопомощь.

С целью воспитания инклюзивной культуры в учебной деятельности в УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» кафедрой теории и методики специального образования педагогического факультета разработаны учебные программы в рамках учебных дисциплин «Инклюзивное образование», «Основы инклюзивной и специальной дидактики в дошкольном образовании», «Основы инклюзивной и специальной дидактики в школьном образовании», «Логопедагогика» (раздел «Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание») для студентов специальностей 1–01 01 01 Дошкольное образование, 1–01 02 01 Начальное образование, 1–03 03 01 Логопедия, 1–03 03 08 Олигофренопедагогика. Основными формами занятий в рамках изучаемых дисциплин являются лекции, практические, лабораторные занятия.

В рамках реализации инновационных форм обучения в профессиональном образовании студентов проанализируем занятие-тренинг. На занятиях-тренингах преподавателем рассматриваются следующие направления педагогической работы в инклюзивном образовании: образовательное, методическое, сопроводительное.

Так, образовательное направление рассматривается сквозь призму ролевой игры, в которой присутствует педагог класса, тьютор, учащиеся с нормотипичным развитием, учащиеся с ОПФР. На основании полученных ролей и учебного сценария студенты разыгрывают различные ситуации обучающего содержания.

Методическое направление реализуется посредством моделирования конкретной педагогической ситуации. Преподаватель предлагает актуальные формы методической работы: лекции, методический совет, семинар-практикум, круглый стол. Студенты на выбор определяют форму работы. Преподаватель озвучивает требования к ее подготовке. После этого назначает ответственных за конкретную форму методической работы.

Сопроводительное направление содержит в себе форму психолого-педагогического сопровождения (далее – ППС) лиц с особенностями в инклюзивном образовании. Студентов необходимо подготовить к участию в ППС. Наиболее результативными являются упражнения с разными видами педагогической деятельности в рамках реализации Положения о ППС. ППС осуществляется группой специалистов: педагогом-психологом, учителем-дефектологом, педагогом социальным, воспитателем, педагогом-предметником, медицинским работником. Студентам предлагаются упражнения следующей тематики: заседание группы ППС, адаптация особого ребенка в классе, изучение межличностного взаимодействия в семье. Каждое упражнение подкреплено практическими материалами заявленной тематики.

Студенты работают в паре.

Таким образом, воспитание инклюзивной культуры у студентов вуза направлено на всестороннее развитие профессиональных и личностных качеств студентов, формирование профессиональных компетенции инклюзивной практики, практических способов деятельности в разных ситуациях педагогической деятельности, воспитание основ межличностного взаимодействия; применения полученных умений в разных нестандартных педагогических ситуациях со всеми субъектами инклюзивного образования.

Список литературы

1. Арпентьева, М. Р. Инклюзивная культура и педагогика взаимопомощи / М. Р. Арпентьев. – Текст : непосредственный // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2018. – № 1 (29). – С. 97–106.

2. Горюнова, Л. В. Формирование инклюзивной грамотности студентов в вузе: анализ эффективности организационных моделей учебного процесса / Л. В. Горюнова, Е. С. Тимченко, И. В. Тимченко. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота. – 2020. – № 6 (5). – С. 828–834.

3. Емельянова, Т. В. Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования / Т. В. Емельянова, А. А. Синявская. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития науки и технологий : сборник научных трудов. По материалам VII Международной научно– практической конференции : в 10 ч. / под общ. ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород, 2015. – № 7. – Ч. 10. – С. 38–41.

4. Кантор, В. З. Инклюзивный образовательный процесс в вузе: теоретико-экспериментальная модель психологической готовности

преподавателей / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2021. – № 3 (23). – С. 156–182.

5. Старовойт, Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию / Н. В. Старовойт. – Текст : непосредственный // Научно– методический журнал «Концепт». – 2016. – Том 8. – С. 31–35.

© Урусова О. И., 2024

ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Чумаченко Дарья Сергеевна – старший преподаватель кафедры начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», Ровеньковский факультет, г. Ровеньки, Луганская Народная Республика, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению особенностей определения готовности будущих педагогов начального образования к духовно-нравственному воспитанию младших школьников. Названная готовность состоит в умении педагога сформировать у младших школьников важнейшие духовно-нравственные ценности. Теоретическая основа статьи – в работах З. Я. Капустиной, Н. А. Коваль, Н. П. Шитяковой и других.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, профессиональная готовность, начальное образование.

Социокультурные вызовы современности объясняют высокие требования к духовно-нравственной составляющей профессиональной компетентности педагогов в целом, а педагогов начального образования – в особенности. Специалисты, на которых возлагается важнейшая миссия формирования гармонично развитой личности, обязаны владеть достаточным для трансляции воспитанникам уровнем духовно-нравственных ценностей. Закономерно, что для современной педагогической науки чрезвычайно важным представляется поиск форм и методов совершенствования духовно-нравственной составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования. Один из целесообразных педагогических путей в обозначенном контексте – использование потенциала художественной литературы.

Теоретическая основа статьи – в работах З. Я. Капустиной [3], Н. А. Коваль [4], Н. П. Шитяковой [6] и других.

Готовность будущих педагогов к духовно-нравственному воспитанию школьников – это «динамическая, интегративная характеристика личности, включающая профессиональную компетентность в области духовно-нравственного воспитания и направленность личности, обеспечивающую способность педагога к приобщению школьников к одной из существующих в обществе систем духовных ценностей, к созданию условий для поиска и нахождения ими личностных смыслов во взаимосвязи с воспитанием нравственных чувств и нравственного поведения» [6, с. 14].

В настоящее время существуют различные подходы к формированию названной выше готовности. Один из таких подходов, акмеологический, был разработан Н. А. Коваль.

Исследователь анализирует важность накопления личностью в студенческие годы духовного опыта, который, в результате жизненных

исканий, приводит к сознанию необходимости совершенствования, к стремлению достичь вершин профессионального развития. Значимым условием духовного становления личности студента как будущего специалиста Н. А. Коваль считает гуманитарную среду вуза, в которой происходит обмен духовными ценностями [4]. Исходя из этого, педагогам– наставникам следует особенно тщательно организовывать занятия по дисциплинам, имеющим значительный потенциал в формировании духовно-нравственных ценностей как одной из приоритетных профессиональных характеристик будущих педагогов начального образования.

Готовность будущих педагогов начального образования к духовно-нравственному воспитанию обучающихся определяется уровнем сформированности духовно-нравственных ценностей у сегодняшних студентов. В контексте темы статьи важно определить сущность понятия «духовно-нравственные ценности».

Названное понятие объединяет смысл понятий «нравственность» и «духовность».

В энциклопедическом словаре педагога духовность личности определяется как высший уровень самосознания, саморазвития и саморегуляции личности, когда основными ориентирами становятся непреходящие человеческие ценности, стремление к творчеству, а также способность и потребность действовать «для других» [3, с. 101].

Нравственность – это «структурированность человеческого бытия этическими категориями, которая развивается под воздействием этических категорий» [2, с. 61]. Анализ понятий позволяет говорить о том, функция нравственности – социализировать обязательность духовности, ее незыблемость как жизненного и профессионального ориентира.

Результат синтеза духовности нравственности в аксиологическом

контексте – духовно-нравственные ценности.

Духовно-нравственные ценности – это «установки личности, являющиеся системообразующим элементом ценностных ориентаций, указывающие на их культурное, социальное, человеческое значение, регулирующие сознательную деятельность и поведение, придающие им нравственный характер и ориентирующие её на достижение высших идеалов» [1].

Готовность будущего педагога начального образования к духовно-нравственному воспитанию обучающихся, одна из основных целей которого – формирование у младших школьников духовно-нравственных ценностей, функционально реализуется при условии наличия у наставников названных ценностей.

Т. М. Чурекова и И. В. Москаленко предлагают следующий процесс формирования ценностей: предъявление нравственной ценности; вызов эмоциональной реакции; осознание смысла предъявленной ценности на основе эмоциональной реакции; поведенческий этап [6].

В процессе профессиональной подготовки, педагогу высшей школы в своей работе в духовно-нравственном направлении важно применять эффективные механизмы формирования духовно-нравственных ценностей.

Список литературы

1. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2014. – 456 с.

2. Дубенюк, Н. В. Большая психологическая энциклопедия / Н. В. Дубенюк. – М.: Эксмо, 2015. – 471 с. – Алф. указ.: с. 524–543. – ISBN

978–5–699–20617–9.

3. Капустина, З. Я. Нравственность как этическая структурированность человеческого бытия / З. Я. Капустина // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 2. – С. 56–61.

4. Коваль, Н. А. Духовность в системе профессионального становления специалиста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д. психол. н.: спец. 19.00.13 / Коваль Нина Александровна; Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов : Б. и., 1997. – 48 с.

5. Чурекова, Т. М. Нравственные ценности личности: теория и практика формирования в школе / Т. М. Чурекова, И. В. Москаленко. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2014 – 178 с.

6. Шитякова, Н. П. Практика подготовки будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников / Н. П. Шитякова. – Самара: Издат. Дом «Федоров», Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006 – 151 с. – ISBN 5 – 9507 – 0322 – 7 ISBN 5 – 85716 – 859 – X.

© Чумаченко Д. С., 2024

**ЦЕЛЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЕЙ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ, РАБОТАЮЩИХ С
УЧАЩИМИСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Шинкаренко Владимир Анатольевич – кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры специальной педагогики учреждения
образования «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье рассматриваются цель и задачи повышения квалификации учителей трудового обучения специальных школ для учащихся с интеллектуальной недостаточностью и классов интегрированного обучения и воспитания. Приводятся рекомендации по определению содержания образовательной программы повышения квалификации данной категории специалистов.

Ключевые слова: учитель, трудовое обучение, учащиеся, интеллектуальная недостаточность.

Трудовое обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) обеспечивает их подготовку к последующему получению профессии, что определяет его значимость для решения задач социальной интеграции. Важнейшим условием обеспечения качества трудового обучения является готовность учителей к реализации образовательного процесса с учащимися с интеллектуальной недостаточностью с учетом трансформационных процессов в специальном образовании и развития научного знания. Формирование у слушателей такой готовности рассматривается нами как цель образовательной программы повышения квалификации учителей трудового обучения, работающих с учащимися с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи рассматриваемой образовательной программы нами видятся в формировании у слушателей компетенций, овладение которыми обеспечивает профессиональную подготовку учителей трудового обучения по указанным ниже ее областям:

– нормативные правовые основы построения, общая характеристика системы трудовой подготовки лиц с интеллектуальной недостаточностью;

– особенности психического развития и особые образовательные

потребности учащихся с интеллектуальной недостаточностью;

- особенности учебно-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью;

- организационно-методические основы и специальная методика проведения учебных занятий по трудовому обучению;

- научно-методическое обеспечение трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

С учетом содержания большинства рассматриваемых вопросов мы считаем целесообразным комплектование групп слушателей в составе учителей трудового обучения как специальных школ для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, так и классов интегрированного обучения и воспитания. На учебных занятиях необходимо обеспечить понимание слушателями специфики трудового обучения данной категории учащихся в разных условиях его организации и взаимообмен опытом.

Образовательная программа повышения квалификации рассматривается нами и как инструмент подготовки слушателей к последующей самообразовательной деятельности. Слушатели ориентируются на самостоятельное изучение как нормативных правовых документов, так и научно-методической литературы, в которой раскрываются вопросы организации и методики трудового обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в современных условиях его организации [1–3].

У слушателей необходимо формировать установку на то, что независимо от этих условий в процессе трудового обучения у учащихся должна быть сформирована готовность к овладению доступными им профессиями, которая обеспечивается не только существенным увеличением отводимого на него учебного времени, но и созданием специальных условий для овладения изучаемыми технико-

технологическими знаниями, технологическими операциями и формирующимися общетрудовыми умениями.

Таким образом, рассматриваемая образовательная программа направлена на формирование как профессиональных компетенций, так и личностной готовности учителей трудового обучения к реализации его задач с учетом особых образовательных потребностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы

1. Интегрированное и инклюзивное обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития : учеб. -метод. пособие / В. В. Хитрюк [и др.] ; под ред. Е. А. Лемех. – Минск : БГПУ, 2018. – 144 с. – ISBN 978–985–541–511–5.

2. Организация учебных занятий в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования : учеб. -метод пособие / В. А. Шинкаренко [и др.]. – Минск : БГПУ, 2021. – 80 с. – ISBN 978–985–541–876–5.

3. Теория и методика трудового обучения учащихся VI–X классов вспомогательной школы : пособие для учителей трудового обучения вспомогательной школы и классов интегрированного обучения В. А. Шинкаренко [и др.] ; под ред. В. А. Шинкаренко. – Минск : ИВЦ Минфина, 2008. – 55 с. – ISBN 978–985–6847–63–2.

© Шинкаренко В. А., 2024

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РОЛЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Эскерханова Луиза Тагировна – кандидат экономических наук, доцент
кафедры теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО
«Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г.
Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья обсуждает роль подготовки педагогических кадров в обеспечении доступности образования для всех в контексте инклюзивного образования. Авторы подчеркивают важность компетентности и готовности педагогов к работе с разнообразными учениками, включая тех, у кого есть специальные образовательные потребности или инвалидность. В статье освещаются ключевые аспекты роли педагогических кадров, такие как глубокое понимание индивидуальных потребностей учеников, создание инклюзивной образовательной среды, сотрудничество с семьей и использование дифференцированных методов обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогические кадры, доступность образования, специальные образовательные потребности, инвалидность.

Инклюзивное образование является неотъемлемой частью современной образовательной системы, нацеленной на обеспечение доступности образования для всех детей, независимо от их индивидуальных особенностей. Эта концепция призвана создать равные возможности для обучения и развития каждого учащегося, включая тех, кто имеет различные виды инвалидности, специальные образовательные

потребности или сталкивается с языковыми барьерами.

Однако для успешной реализации инклюзивного образования требуется не только изменение инфраструктуры и методологии обучения, но и подготовка соответствующих педагогических кадров. Роль учителей и других профессионалов в сфере образования в этом процессе неопределима. Они являются ключевыми агентами в формировании и реализации инклюзивной образовательной среды, которая открывает двери к знаниям и возможностям для каждого ребенка.

Педагогические кадры играют ключевую роль в формировании и реализации инклюзивной образовательной среды. Во-первых, они должны обладать глубоким пониманием индивидуальных потребностей каждого ученика. Это включает в себя знание специфики различных инвалидностей, умение адаптировать образовательный процесс под конкретные потребности каждого ребенка и гибкость в использовании различных методов обучения.

Педагогические кадры должны развивать навыки коллаборации и сотрудничества с родителями и специалистами по инклюзивному образованию. Взаимодействие с семьей является ключевым элементом успешной адаптации образовательного процесса под индивидуальные потребности учеников. Педагоги должны уметь эффективно коммуницировать с родителями, выявлять их ожидания и требования, а также предоставлять им необходимую информацию и поддержку для вовлечения их в процесс обучения и воспитания [4, с. 32].

Также, сотрудничество с другими специалистами, такими как психологи, логопеды, реабилитологи и социальные работники, играет важную роль в создании благоприятной образовательной среды для всех учеников. Обмен опытом, консультации и совместное планирование образовательных программ позволяют эффективно реагировать на

изменяющиеся потребности учащихся и обеспечивать им максимальную поддержку и помощь.

Помимо этого, педагогические кадры должны быть осведомлены о доступных инклюзивных практиках и технологиях, способных помочь каждому ученику в освоении образовательной программы. Это может включать в себя использование специальных образовательных технологий, адаптированных учебных материалов и разнообразных методов оценки успеваемости [3, с. 70].

Необходимо обратить внимание на важность психологической готовности педагогических кадров к работе в инклюзивной образовательной среде. Работа с детьми с различными потребностями требует не только специальных знаний и навыков, но и эмпатии, терпимости и уважения к каждому ученику как личности. Педагоги должны быть готовы к тому, чтобы эффективно взаимодействовать с разнообразными личностями, учитывая их индивидуальные особенности, и создавать условия для их полноценного включения в учебный процесс и социальную жизнь.

И наконец, одним из ключевых аспектов роли педагогических кадров в инклюзивном образовании является сотрудничество с родителями и опекунами учащихся. Педагоги должны уметь эффективно коммуницировать с родителями, понимать их ожидания и опасения, а также вовлекать их в процесс обучения и воспитания. Сотрудничество с семьей играет важную роль в успешной адаптации учеников к школьной среде и обеспечении поддержки как внутри, так и вне учебных стен [1, с. 102].

Для успешной реализации инклюзивного образования необходимо также обеспечить педагогические кадры необходимыми знаниями и навыками в области дифференциации обучения. Это позволит адаптировать образовательный процесс под различные уровни

способностей и потребности учащихся, обеспечивая каждому ребенку возможность реализовать свой потенциал.

Наконец, важно подчеркнуть значение постоянного профессионального развития педагогических кадров в контексте инклюзивного образования. Обмен опытом, участие в тренингах и семинарах, а также постоянное обновление знаний в области инклюзивного образования являются ключевыми факторами, обеспечивающими качество образования для всех детей.

Таким образом, педагогические кадры играют важнейшую роль в обеспечении доступности образования для всех детей. Их подготовка, компетентность и профессионализм определяют успех реализации инклюзивной образовательной среды, в которой каждый ребенок имеет возможность развиваться и достигать успеха. Вложение в подготовку педагогических кадров и поддержка их профессионального роста являются инвестицией в будущее образования, где инклюзия становится не просто идеалом, но и реальностью [5, с. 20].

Поэтому инвестиции в подготовку педагогических кадров, их профессиональное развитие и создание поддерживающей инфраструктуры образования являются важными шагами на пути к достижению инклюзивного образования, где каждый ребенок имеет равные возможности для обучения, развития и самореализации.

Список литературы

1. Беглова, Е. Н. Инклюзивное образование: опыт и проблемы в российской школе / Е. Н. Беглова. – Москва : Педагогика, 2018. – 224 с. – ISBN 978-5-7057-4821-2.

2. Бурмистрова, Н. И. Педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями в инклюзивной образовательной среде /

Н. И. Бурмистрова. – Москва : Академия, 2017. – 176 с. – ISBN 978–5–4469–1203–4.

3. Гаврилов, И. А. Инклюзивное образование в России: состояние и перспективы развития / И. А. Гаврилов, Н. В. Лысенко. – Москва : Проспект, 2020. – 192 с. – ISBN 978–5–392–32351–0.

4. Зайцева, Л. П. Инклюзивное образование: практика реализации в российской школе / Л. П. Зайцева. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 240 с. – ISBN 978–5–4461–1152–0.

5. Клименко, Л. В. Психология инклюзивного образования: теория и практика / Л. В. Клименко. – Москва : Академический проект, 2016. – 352 с. – ISBN 978–5–8291–1863–0.

© Эскерханова Л. Т., 2024

ЭФФЕКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ И МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Ярабаева Наталья Юрьевна – педагог-психолог БОУ «Чувашский кадетский корпус Приволжского федерального округа имени Героя Советского Союза А. В. Кочетова», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. статья посвящена проблеме оптимизации психических состояний кадет и молодых педагогов. Раскрыто содержание понятия «оптимизация психического состояния». Представлен обзор исследований, затрагивающих обозначенную проблематику. Охарактеризована авторская технология оптимизации

психических состояний субъектов образовательного процесса. Представлены результаты эмпирического исследования апробации разработанной технологии. После реализации технологии оптимизации психических состояний рельеф психических состояний приобрел характеристики: интенсивное протекание психических процессов, положительная окраска переживаний, не причиняющие беспокойства физиологические процессы, последовательность, размеренность, продуманность, управляемость, адекватность, расслабленность, устойчивость, уверенность, открытость в поведении. Сделан вывод об эффективности способа оптимизации психических состояний студентов, которая комплексно сочетает разные методы и приемы саморегуляции.

Ключевые слова. психические состояния, учебная деятельность, обучающийся, молодой педагог, оптимизация психических состояний, приемы и методы саморегуляции.

Практически любая деятельность, как профессиональная, так и учебная, требует от личности нахождения в оптимальном психическом состоянии. Именно оптимальное психическое состояние выступает базой для умения принимать продуманные решения, действовать согласно поставленной цели. Если личность будет находиться не в оптимальном состоянии, а в неблагоприятном психическом состоянии, могут закрепиться такие черты как раздражительность, тревожность, пессимизм, что, в свою очередь, будет оказывать негативное влияние на эффективность деятельности, формировать неудовлетворенность ей, оказывать отрицательное воздействие на межличностные взаимоотношения [2].

Оптимизация психических состояний человека содержательно означает форму оказания психологической помощи с применением совокупности приемов и методов, дающих как результат минимизацию

негативно окрашенных психических состояний, возникающих в деятельности, как учебной, так и профессиональной, и как следствие улучшение физического состояния и повышение работоспособности.

Проблема оптимизации психических состояний освещена в ряде публикаций. Аналитический обзор публикаций позволил прийти к выводу, что на выборках разных профессиональных групп ведется разработка и апробация технологий оптимизаций психических состояний за счет внешних методов управления и регуляции (В. Г. Асеев, Л. П. Гримак, Л. Г. Дикая и др.). Особенное положение занимают исследования [2], [3], [4], в которых авторы обобщили и систематизировали способы оптимизации психических состояний в зависимости от профессиональной группы и привели экспериментальные данные об их эффективности.

Ключевой в психокоррекционной и профилактической работе, направленной на оптимизацию психических состояний, является саморегуляция психических состояний.

В современных исследованиях [2], [3], [43] подчеркивается, что важно не только оптимизировать психические состояния обучающихся изолированными программами, следует в ходе учебно-воспитательного процесса создать такие психолого-педагогические условия, в которых у них будет возможность актуализировать собственные ресурсы.

Несмотря на существующую потребность, специфические условия образовательного пространства учебных заведений далеко не всегда позволяют реализовать спецкурсы, направленные на оптимизацию психических состояний обучающихся и молодых педагогов.

Таким образом, особую актуальность сохраняет разработка технологии оптимизации психических состояний кадет и молодых педагогов, которая позволит в дальнейшем самостоятельно работать над собственным психическим состоянием, оптимизируя его.

В данной статье представлена технология оптимизации психических состояний субъектов образовательного процесса и результаты ее апробации.

Приемы и методы оптимизации психических состояний путем саморегуляции сгруппированы в технологии следующим образом:

– физические приемы и методы саморегуляции, когда оптимизация психического состояния достигается через работу с дыханием и с мышечной системой [2];

– когнитивные приемы и методы саморегуляции, когда оптимизация психического состояния достигается через работу с мышлением, установками и убеждениями, через фиксацию внимания на нужном психическом состоянии [3];

– сенсорно-перцептивные приемы и методы саморегуляции, когда оптимизация психического состояния достигается через работу с ощущениями и восприятием себя и окружающих. Среди приемов и техник данной группы техники работы с образами нужного состояния, с воображением, техники визуализации [3].

Приемы и методы саморегуляции обладают следующими характеристиками. Для успешной саморегуляции важно иметь высокую сформированную личностную мотивацию, иметь четкую цель, и регулярно тренироваться в освоении приемов и методов саморегуляции.

Технология апробирована на выборке 50 человек с констатирующей и контрольной диагностикой с помощью методики «Рельеф психического состояния» (А. О. Прохоров). Была проведена проверка на нормальность распределения данных, в соответствии с которой выбран параметрический критерий Стьюдента для парных выборок.

Методологическими основами исследования выступают субъектно-деятельностный подход и парадигма в трактовке сознания,

согласно которой психическая организация человека соотносится с требованиями деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

Исходя из сравнительного анализа средних значений характеристики психических состояний до и после реализации технологии оптимизации психических состояний различаются в плане психических процессов, физиологических реакций, переживаний и поведения.

В группе до реализации технологии психические процессы протекают неравномерно, неустойчиво, с пониженной интенсивностью, физиологические реакции доставляют дискомфорт, переживания окрашены отрицательно, поведение не всегда поддается контролю.

В группе после реализации технологии психические процессы протекают более интенсивно и стабильно, физиологические реакции находятся в рамках не причиняющей дискомфорта нормы, поведение контролируемо и адекватно, переживания положительно окрашены.

Таким образом, рельефы психических состояний обучающихся и молодых педагогов до и после реализации технологии оптимизации психических состояний изменились. До оптимизации для испытуемых было свойственно ухудшение деятельности психических процессов, причиняющие беспокойство физиологические процессы, отрицательная окраска переживаний, пассивность, непоследовательность, импульсивность, необдуманность, неуправляемость, неадекватность, напряженность, неустойчивость, неуверенность, закрытость в плане поведения. После реализации технологии оптимизации психических состояний рельеф психических состояний приобрел характеристики: интенсивное протекание психических процессов, положительная окраска переживаний, не причиняющие беспокойства физиологические процессы, последовательность, размеренность, продуманность,

управляемость, адекватность, расслабленность, устойчивость, уверенность, открытость в поведении. Эффективность реализуемой технологии оптимизации психических состояний участников образовательного процесса доказана эмпирически.

Список литературы

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Наука, 1982. –158 с.

2. Велиева, С. В. Возрастные особенности смысловой регуляции психических состояний в образовательном процессе / С. В. Велиева. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2023. – 244 с.

3. Велиева, С. В. Особенности психических состояний учащихся, студентов и педагогов / С. В. Велиева, Н. Ю. Ярабаева, О. И. Григорьев, О. С. Пиняева // International Journal of Medicine and Psychology. – 2023. – Т. 6, № 5. – С. 174-178. Винокурова, Е. С., Блинова, О. А. Вопросы оптимизации функциональны состояний студентов – пианистов // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 2. С. 59-62.

4. Габдреева, Г. Ш. Методы регуляции психического состояния // Психология состояний. Хрестоматия / сост. Т. Н. Васильева, Г. Ш. Габдреева, А. О. Прохоров / под ред. проф. А. О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ, 2004. –С. 516-530.

© Ярабаева Н. Ю., 2024

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, В ТОМ ЧИСЛЕ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭХОЛАЛИИ МЕТОДОМ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ФРОНТАЛЬНОЙ ФОРМЕ РАБОТЫ

Авдеева Вероника Витальевна – учитель-логопед,

ГБОУ «Школа № 2053», г. Москва, Россия

Батукина Марина Ивановна – педагог-психолог,

ГБОУ «Школа № 2053», г. Москва, Россия

Аннотация. В научной статье рассматривается преодоление эхолалии методом сенсорной интеграции применяя индивидуальную и фронтальную работу в школьном учреждении. Раскрыты такие понятия как: эхолалия, сенсорная интеграция. Предложены игры, способствующие преодолению эхолалии.

Ключевые слова: Эхолалия, речь, аутизм, сенсорная интеграция, дидактический материал.

Эхолалия (от греч. echo – отражение звука, lalia – речь) – автоматическое повторение чужих слов, наблюдаемое при некоторых психических заболеваниях у взрослых и детей, иногда встречается и у нормально развивающихся детей как один из ранних этапов становления их речи [2, с. 417]

Чаще всего, эхолалия встречается у детей с расстройством

аутистического спектра, но, эхолалия может встречаться и у детей с нарушением интеллектуальных способностей, не страдающих аутизмом. Для таких детей эхолалия считается допустимым явлением, если психический возраст ребенка не превышает 22-х месяцев. В этом случае эхолалия ассоциируется только с задержкой развития и не считается симптомом аутизма. Эхолалическую речь можно рассматривать как признак аутизма, если она наблюдается у человека, психический возраст которого превышает приведенный показатель в 22 месяца [3, с. 36] В отличие от детей с нормальным развитием, у детей с синдромом детского аутизма эхолалическая речь остается в течение многих лет. Одним из методов преодоления рассматриваемого нами нарушения, является сенсорная интеграция.

Сенсорная интеграция – это восприятие информации, одновременно поступающей по нескольким каналам и ее объединение в единое целое.

У детей с аутизмом, имеется скорее дефицит восприятия, чем избыточное восприятие [4, с. 19] Одно из возможных путей решения этой проблемы является включение элементов метода сенсорной интеграции в структуру развивающих занятий, т. к. это очень эффективный вид взаимодействия с детьми. Данный метод коррекционной работы помогает детям в развитии речевых функций, коммуникации, полноценному общению в среде сверстников и взрослых.

Целью сенсорной интеграции является налаживание процесса одновременной совместной работы разных отделов ЦНС, чтобы в значительной мере расширить рамки компенсаторных возможностей высшей нервной деятельности ребенка.

На каждом занятии, исходя из его темы и цели, стимулируется несколько видов восприятия, так, задействовав как можно больше сенсорных стимулов для восприятия предмета, создавая эмоциональную

ситуацию.

Использование сенсорной интеграции в индивидуальной форме работы

На занятиях по стимулированию зрительного восприятия используются разнообразные предметные картинки и игрушки, которые приближены к реальности: тонкие полупрозрачные ткани различных цветов и оттенков, яркие разноцветные ленты, увлекательные калейдоскопы, лупы. Также, можно включать в структуру занятия цветные шары, зеркала и разноцветные лампочки. Для таких игр используются разнообразные игры, основанные на прятках, поиске и нахождении, которые привлекают внимание детей своим неожиданным исчезновением и появлением предметов, что в свою очередь способствует развитию и тренировке зрительного восприятия. Среди таких игр можно выделить «найди половинку», «сложи узор», «узнай картинку», «определи цвет» и «чья тень?».

Развивая слуховое восприятие на занятиях, часто используются аудиозаписи, содержащие разнообразные звуки живой и неживой природы, мелодии, песни, музыкальные инструменты, игрушки и другие звучащие предметы. Также применяются дидактические игры и упражнения, такие как «цвет-звук», «где звенит колокольчик?», «узнай звук», «кто за дверью?», «звонкий колокольчик» и другие.

Игры с мелкими предметами, такими как карандаши, прищепки, крышки от баночек, а также игры с мозаикой, конструктором, мелкими камушками, сыпучими материалами и другие подобные игры способствуют развитию тактильного восприятия. Для работы с детьми с эхоталией используются тактильные панно из разных материалов, таких как кожа, мех, перья, шерсть и т. д. Дополнительно применяются тактильные мешочки и дорожки, массажные мячики разных диаметров, формы, упругости и фактуры поверхности, а также сортеры с разными

наполнителями.

На занятиях часто используются сенсорные коробки для комплексного развития всех видов восприятия. Сенсорные коробки собраны по различным темам: «домашние и дикие животные», «транспорт», «овощи» и т. д.

Для стимуляции вкусового и обонятельного анализаторов используются флакончики с запахами, пакетики со специями, мешочки с ароматными травами, натуральные овощи, фрукты, цветы и другие растения (в зависимости от лексической темы и от индивидуальной переносимости у ребёнка с расстройством аутистического спектра).

Опыт внедрения сенсорной интеграции в индивидуальную форму работы по стимулированию развития речи с детьми подверженным эхоталии достаточно эффективен, т. к. удовлетворяет потребность каждого ребёнка в осознании себя и окружающего мира, обеспечивает развитие сенсорных, моторных, речевых и познавательных возможностей.

Использование сенсорной интеграции в фронтальной форме работы

Одна из главных задач специалистов, работающих с детьми подверженным эхоталии, которые отстают в умственном развитии, заключается в проведении своевременной диагностики, коррекции и компенсации различных дефектов в их развитии.

Дети, с которыми мы проводим коррекционную работу, обладают хорошей механической памятью и лучше запоминают визуальные признаки. Хотя механическая память считается примитивной формой, основанной на нейронных связях первой сигнальной системы, именно развитие этого вида памяти позволяет им усваивать определенные материалы, которые недоступны для логики и осмысления.

Исходя из опыта работы с такой категорией детей, традиционные

психолого-педагогические методы не всегда эффективно воздействуют на определенные психические недостатки ребенка. В таких случаях необходимы альтернативные подходы и методы, которые могут влиять на развитие «недостаточных» функций.

Мы считаем, что включение элементов метода сенсорной интеграции и нейропсихологической коррекции в общую систему коррекционной работы является одним из возможных путей решения этой проблемы.

Подбор занятий определяется комплексным подходом специалистов, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. Коррекционные упражнения выбираются исходя из целей занятия, возраста, физического и эмоционального состояния детей, а также ситуативного состояния каждого ребенка.

Дидактический материал должен быть тщательно подобран с учетом образовательных задач. В рамках занятий также используется метод «замещающего онтогенеза», который активизирует развитие всех высших психических функций через воздействие на сенсомоторный уровень развития, учитывая общие закономерности онтогенеза. Развитие сенсомоторного уровня является базой для дальнейшего развития высших психических функций и в начале коррекционного процесса уделяется этому особое внимание.

Важно управлять восприятием ребенка с интеллектуальной недостаточностью, поскольку они не способны осваивать информацию в спонтанной форме. В процессе постоянного развития высших психических функций ребенок постепенно накапливает зрительные, слуховые, тактильно-двигательные и осязательные образы, что является основным путем развития детей с умственной отсталостью.

Результативность сенсорной интеграции зависит от успешного сотрудничества взрослых и детей, а также четкого определения целей и

задач деятельности. Поэтому на занятиях включены задания и игры, направленные на компенсацию определенных нарушений и расстройств чувственной интеграции ребенка. В основном, это задания, способствующие формированию связей между полушариями, а также стимулирующие слуховые анализаторы, тактильные ощущения и движения.

Выполнение заданий осуществляется по определенному алгоритму: команда – подсказка – реакция ребенка – поощрение. Важно создать ситуацию успеха для ребенка, что в будущем стимулирует его желание взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Список литературы

1. Айрес, Э. Джин «Ребенок и сенсорная интеграция». – Москва: Теревинф, 2012.
2. Карпенко, Л. А. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
3. Скробкина, О. В. Особенности речевой сферы у детей с синдромом детского аутизма: явление эхолалии // Аутизм и нарушения развития. – 2005. – Том 3. – № 1. – С. 35–39.

© Авдеева В. В., Батукина М. И., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ– ИНТЕРНАТА

Авилова Анна Викторовна, студент

Тютюнник Виктория Алексеевна,

Перепёлкина Наталия Александровна – кандидат социологических

наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Филиал СГПИ,

г. Железноводске, Россия

Аннотация. в статье рассмотрено влияние условий школы-интерната на формирование здорового образа жизни у детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, дети с нарушениями слуха.

Формирование здорового образа жизни (ЗОЖ) является актуальной задачей в современном обществе. Эта проблема особенно остра для детей с нарушениями слуха, которые нуждаются в особых условиях и подходах к обучению и воспитанию. Школы-интернаты становятся неотъемлемой частью жизни этих детей, предоставляя им не только доступ к образованию, но и возможность формирования ЗОЖ. Дети с нарушением слуха – это особая категория детей, нуждающихся в особом подходе и внимании со стороны образовательной системы. Относительно недавно появившийся термин «ОВЗ», который подразумевает, в том числе, и особое воспитание и обучение, стал широко используемым для обозначения данной группы детей [4, с. 249].

По теме публикации были изучены результаты исследований Таболовой Э. С., Говенко Ю. А., Бережновой О. В., Перепёлкиной Н. А., Черкасовой И. В., Речицкой Е. Г. и других авторов.

Нарушение слуха является распространенным заболеванием у детей. Это состояние может быть, как природным, так и приобретенным вследствие травмы или болезни. Для детей с нарушением слуха коммуникация с окружающим миром является серьезной проблемой, которая затрагивает не только их возможности в обучении, но и социальное взаимодействие. Дети с нарушениями слуха часто сталкиваются с ограничениями в социальной адаптации и физическом развитии. Правильное питание, физическая активность и профилактика заболеваний играют ключевую роль в сохранении здоровья таких детей. Школы-интернаты могут создавать благоприятные условия для этих целей, предлагая разнообразные спортивные мероприятия, занятия по физкультуре и специализированным методикам занятий. Необходимо отметить, что формирование ЗОЖ у детей с нарушениями слуха требует индивидуального подхода и комплексного воздействия. Психологическая помощь, развитие социальных навыков и обучение самостоятельности также являются неотъемлемой частью процесса формирования ЗОЖ. Формирование здорового образа жизни у детей с нарушениями слуха является важной задачей школы-интерната. Такие дети нуждаются в особом внимании и поддержке, чтобы иметь возможность развиваться и жить полноценной жизнью [3; 4]. Важная роль школы-интерната заключается в обеспечении условий для физического развития детей. Для этого нужно создать специальные условия, позволяющие детям заниматься физическими упражнениями и спортом. Школа-интернат должна иметь спортивные площадки и залы, оборудованные средствами для занятий спортом и физической реабилитации. Такие условия не только способствуют физическому развитию детей, но и помогают им развивать силу воли, самодисциплину и организованность. Значимая роль школы-интерната в формировании ЗОЖ у детей с нарушениями слуха состоит в организации и проведении специальных занятий по

физической реабилитации и спорту. Эти занятия должны проводиться опытными специалистами, которые имеют знания и опыт в работе с детьми с нарушениями слуха. Они помогают детям развивать физическую выносливость, координацию движений, силу мышц и гибкость. Кроме того, такие занятия способствуют развитию общих физических навыков и умений, таких, как бег, прыжки, баскетбол и т. д. Весомая роль школы-интерната в формировании ЗОЖ у детей с нарушениями слуха заключается в организации рационального питания. Правильное питание играет важную роль в поддержании здоровья и формировании правильных пищевых привычек. Школа-интернат должна предоставлять детям сбалансированные питательные продукты, обогащенные необходимыми витаминами и минералами. Кроме того, школа должна обеспечивать контроль за качеством пищевых продуктов и предоставлять детям разнообразное меню с учетом их индивидуальных потребностей. Исключительно важная роль школы-интерната в формировании ЗОЖ у детей с нарушениями слуха – это организация регулярных медицинских осмотров и консультаций. Школа-интернат должна сотрудничать с медицинскими специалистами, которые будут проводить осмотры и консультировать детей и их родителей по вопросам здоровья и профилактики заболеваний. Такие медицинские мероприятия позволят своевременно выявлять и предупреждать возможные проблемы со здоровьем детей со слуховыми нарушениями.

Здоровый образ жизни является важным аспектом для всех людей, независимо от их возраста и состояния здоровья. Однако, для детей с нарушениями слуха, формирование здорового образа жизни имеет особое значение. Школа-интернат предоставляет уникальные возможности для внедрения принципов здорового образа жизни в повседневную деятельность детей [5, с. 77]. Первым шагом в формировании здорового образа жизни у детей с нарушениями слуха

является осознание важности здоровья и понимание, какие действия способствуют его поддержанию и улучшению. Учителя и педагоги школы-интерната играют важную роль в этом процессе, помогая детям понять, что здоровье представляет собой не только отсутствие болезней, но и состояние физического, психологического и социального благополучия. Один из основных аспектов здорового образа жизни – это правильное питание. Дети с нарушениями слуха могут испытывать сложности с пониманием информации о правильном питании, поэтому важно объяснить им основные принципы здорового питания и помочь сформировать правильные пищевые привычки. Педагоги должны обучать детей выбирать полезные продукты, объяснять значение разнообразного питания и регулярного приема пищи. Физическая активность – еще один важный аспект здорового образа жизни. Дети с нарушениями слуха могут иметь некоторые физические ограничения, что делает выбор физических активностей особенно важным. Школа-интернат должна предоставлять разнообразные возможности для занятий спортом и физическими упражнениями, которые могут быть адаптированы к потребностям каждого ребенка. Уроки физкультуры и различные спортивные мероприятия должны быть доступны и понятны для детей с нарушениями слуха [2, с. 33]. Психологическое благополучие является неотъемлемой частью здорового образа жизни. Дети с нарушениями слуха могут столкнуться с эмоциональными проблемами и стрессом, связанными с их особенностями слуха и обучением. Педагоги и психологи школы-интерната должны помогать детям развивать стратегии и навыки самоуправления, которые помогут им справляться с эмоциональными трудностями. Также важно создать поддерживающую и вдохновляющую среду, где дети будут чувствовать себя уверенно и успешно [1].

Итак, в условиях школы-интерната создаются уникальные

возможности для внедрения принципов здорового образа жизни в повседневную деятельность детей. Это может включать организацию здоровьесберегающих мероприятий (занятия йогой, медитацией, индивидуальные консультации с педагогами и врачами, организация здорового питания в школьной столовой). Такие меры помогают детям с нарушениями слуха осознать и интегрировать здоровые привычки в свою жизнь. Таким образом, формирование здорового образа жизни у детей с нарушениями слуха является важной задачей для школы-интерната. Учителя и педагоги должны внедрять принципы здорового питания, физической активности и психологического благополучия в повседневную деятельность детей, что создает условия для полноценного развития и благополучия каждого ребенка с нарушениями слуха.

Список литературы

1. Говенко, Ю. А. Актуальные аспекты организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями. / Говенко, Ю. А., Таболова, Э. С., Бережнова, О. В. и др. – Ставрополь: ИП Тимченко, 2021. – 80 с. (коллективная монография) eLIBRARY ID: 48019388 EDN: VCSWMKE2. Перепёлкина, Н. А. Младший школьный возраст: проблемные вопросы и особенности организации работы педагога. / Перепёлкина, Н. А., Таболова, Э. С. и др. – Ставрополь: ИП Тимченко, 2021. – 60 с. (монография) eLIBRARY ID: 47764856 EDN: GTZDZM
3. Психолого-педагогическое сопровождение семьи младших школьников с речевыми нарушениями / Перепёлкина, Н. А., Черкасова, И. В. // Университетская наука. – 2023. – № 1 (15). – С. 247–250. (статья в журнале – научная статья) eLIBRARY ID: 54073888EDN: APEKYE
4. Взаимодействие специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями. /

Перепёлкина, Н. А., Сафарян, Р. С., Абдулкадырова, С. Х., Черкасова, И. В // Университетская наука. – 2022. – № 2 (14). – С. 247–250. (статья в журнале – научная статья) eLIBRARY ID: 49811604 EDN: ZCQTPW

5. Речицкая, Е. Г. Здоровьесберегающие технологии обучения и воспитания школьников с нарушениями слуха // Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида, часть 2 – М.: Владос. – 2010. – 94 с. ID: 761994 ISBN: 978-5-00136-124-4

© Авилова А. В., Тютюнник В. А., Перепёлкина Н. А., 2024

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ОВЗ В ДОУ

Андреева Лидия Иосифовна – воспитатель,

БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», п. Кугеси

Павлова Татьяна Юрьевна – воспитатель,

БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», п. Кугеси

Яковлева Тамара Петровна – воспитатель, БОУ «Кугесьская

общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с

ограниченными возможностями здоровья», п. Кугеси,

Чувашская Республика, Россия

Аннотация. в статье рассматривается процесс социализации детей с ОВЗ в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: социализация, ребенок с ОВЗ, сопровождение семьи.

В современном представлении понятие качество образования не сводится к обученности воспитанников дошкольных образовательных учреждений, набору знаний и навыков, а связывается с понятием социальное благополучие, защищенность. В связи с этим сопровождение дошкольников с ОВЗ не может быть ограничена рамками задач преодоления трудностей в воспитании и обучении, а включает в себя обеспечения успешной социализации, сохранения здоровья, коррекцию нарушений.

Каждый ребёнок имеет возможность быть готовым к школьному обучению на своём уровне, соответственно своим личностным особенностям. Организация взаимодействия различных специалистов в условиях дошкольного образовательного учреждения преследует цели всестороннего развития и коррекции воспитанника с ОВЗ с учётом индивидуальных и потенциальных возможностей, что обеспечивает равные возможности для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства, независимо от места жительства, национальности пола, языка, в том числе ограниченных возможностей здоровья.

Основной целью сопровождения детей с ОВЗ является определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ. Определение и реализация индивидуальных образовательных маршрутов коррекционно-педагогической работы происходит поэтапно, по определенному алгоритму и осуществляется психологом, логопедами, педагогами, медицинскими работниками ДОУ.

Существуют основные направления коррекционно-педагогической работы специалистов ДОУ с детьми с ОВЗ:

– Диагностический. Для успешности воспитания и обучения, а также детям необходима правильная оценка их возможностей и

выявление особых образовательных потребностей. Основной целью проведения данного этапа является сбор необходимой информации об особенностях психофизического развития, выявление структуры речевого нарушения и потенциальных возможностей ребёнка. Результаты диагностического обследования доводятся до сведения всех участников коррекционно– педагогического процесса.

– Консультативно-проективный этап. На этом этапе специалисты обсуждают возможные варианты решения проблемы, определяют наиболее эффективные методы и приёмы коррекционной работы, составляют индивидуальные программы, распределяют обязанности по их реализации, уточняют сроки. Специфика сопровождения такова, что каждый специалист выполняет определённые задачи в области своей предметной деятельности. Составление ИОМ способствует реализации образовательных потребностей детей с ОВЗ.

ИОМ – это интегрированная модель психолого-медико– педагогического пространства, создаваемого специалистами с целью реализации индивидуальных особенностей ребёнка с ОВЗ на протяжении определённого времени.

– Деятельностный этап. В ходе этого этапа реализуется индивидуальные программы комплексного сопровождения детей с ОВЗ. Занятия, проводимые специалистами, дают возможность для создания обогащённой речевой среды, которая позволяет формировать все стороны речи: фонетико-фонематическую, лексико-грамматическую, связную речь. Воспитатели проводят занятия в соответствии с индивидуальным образовательным маршрутом. Основными направлениями являются: формирование познавательных процессов с использованием различных игр и упражнений, адаптация воспитанника в детском коллективе, формирование навыков самообслуживания детей

в процессе выполнения режимных моментов, организация игровой деятельности вне занятий, на прогулках.

– Консультативно-просветительское сопровождение семьи. Родители являются полноправными участниками воспитательно – образовательного процесса. Они должны иметь всю информацию о том, какое психологическое и педагогическое воздействие оказывается на их ребёнка в ДОО. Вовлечение родителей в коррекционно-педагогическое воздействие влечёт за собой рост их активности, повышение педагогической компетентности, а также меняет характер отношений родителей к ребёнку и его особенностям. Логопедическая практика показывает, что осознанное включение родителей в совместный с учителем– логопедом коррекционный процесс позволяет значительно повысить его эффективность.

В п. 1. 6. ФГОС ДО прописаны задачи, одна из которых звучит так: создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями. В разделе Стандарта «Требования к условиям реализации ООПДО» говорится о том, что при создании условий для работы с детьми с ОВЗ, осваивающими программу, должна учитываться индивидуальная программа реабилитации ребенка с ОВЗ. По этой программе педагоги должны оказывать помощь ребенку в формировании у него социально – положительного опыта взаимодействия со сверстниками, взрослыми людьми и предметами окружающей действительности. Очень важно научить ребенка жить во взаимодействии в едином социуме, в результате чего ребенок с ОВЗ может реализовать свой интеллектуальный и социальный потенциал. От успешной социализации зависит дальнейшее развитие ребенка, раскрытие его способностей, становление личности.

Социальная педагогическая реабилитация, проводимая в ДОУ, заключается в приспособлении ребенка с ОВЗ к жизни в обществе, в развитии социальной самооценности, компетентности и активности, в создании атмосферы эмоционального благополучия, уважительного отношения к детям, к их чувствам и потребностям. Вывод: включение детей с ОВЗ в образовательный процесс, их социализация поменяла систему взаимодействия взрослых и детей, поскольку у каждого ребенка есть особенности, и особые образовательные потребности не только у «особых» детей. В ДОО для детей создана безбарьерная среда. Наша задача предложить дошкольникам учреждения разнообразные положительно окрашенные эмоциональные впечатления для полноценного проживания детства.

Список литературы

1. Ворошнина, О. Р. Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования [Электронный ресурс] : учебник / О. Р. Ворошнина, А. А. Наумов, Т. Э. Токаева. – Электрон. текстовые данные. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. – 204.
2. Инклюзивное образование в ДОУ // Журнал «Справочник руководителя дошкольного учреждения» № 10, 2011.
3. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. – М., 2004.
4. ФГОС дошкольного образования (Приказ МО РФ от 17. 10. 2013 г. № 1155).

© Андреева Л. И., Павлова Т. Ю., Яковлева Т. П., 2024

О ПРОГРАММЕ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕЙСТВИИ: РОЛЬ ИГР И ИГРУШЕК В СОЗДАНИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПО ОСНОВНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ

Антонова Марина Юрьевна – старший воспитатель,
«Чебоксарская начальная школа для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья № 1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары

Орлова Ляна Михайловна – воспитатель,
«Чебоксарская начальная школа для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья №1» Минобразования Чувашии,
г. Чебоксары

Кузьмина Татьяна Васильевна – воспитатель,
«Чебоксарская начальная школа для обучающихся с ограниченными
возможностями здоровья №1» Минобразования Чувашии,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Основу воспитания на всех уровнях, начиная с дошкольного, составляют традиционные ценности российского общества. Игровая деятельность – главная движущая сила развития и воспитания ребенка – дошкольника.

Ключевые слова: игры, игрушки, воспитание, программа, направления.

Основу воспитания на всех уровнях, начиная с дошкольного, составляют традиционные ценности российского общества.

Программа воспитания дошкольного возраста предусматривает приобщение детей к традиционным ценностям российского общества – жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм,

гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, сознательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России.

Определены 6 направлений воспитания:

1. Патриотическое направление, базовые ценности: Родина и природа.
2. Социальное направление, базовые ценности: человек, семья, дружба, сотрудничество.
3. Познавательное направление, базовые ценности: знание.
4. Физическое и оздоровительное направление, базовые ценности: здоровье.
5. Трудовое направление, базовые ценности: Труд.
6. Этико-эстетическое направление, базовые ценности: культура и красота.

Учитывая то, что игровая деятельность – главная движущая сила развития и воспитания ребенка – дошкольника, речь сегодня пойдет о подборе игр и игрушек в создании воспитывающей среды. Педагоги стараются регулярно пополнять, накапливать, изготавливать своими руками много игр и игрушек.

Познавательное воспитание:

1. Дидактический материал «Блоки Дьенеша», удачно сочетают в себе элементы конструктора и развивающей игры. И в ходе игры воспитывается любознательность, активность, наблюдательность.
2. Цветные счетные палочки Джорджа Кюизенера, у детей воспитывается потребность в творческом самовыражении.

Социальное воспитание:

1. Элементы сюжетно – ролевой игры «Семья» – важный этап в развитии и воспитании каждого дошкольника, позитивно влияет на

формирование личности. Воспитывается любовь и уважение к членам семьи и их труду.

2. Дидактическая игра с куклами: осуществление гендерного воспитания, закрепление особенностей одежды мальчика и девочки.

Патриотическое воспитание:

1. Игра «Наша Родина» знакомит с государственными символами России, культурой русского народа, насколько многонациональна наша страна и как она огромна, развивает чувство любви к своей Родине.

2. Воспитание «Культурного наследия» – это как развитие страны в единстве многообразия культур народов России: в том числе и культуры нашего чувашского края, воспитания безграничной любви к своей Родине, Чувашии.

Физическое и оздоровительное воспитание:

1. Игра «Спорт зимой и летом» формирует у детей интерес к физкультуре и спорту.

2. Игра «Спортивное домино» учит детей узнавать и называть виды спорта, развивает память, логику, мышление.

Трудовое воспитание: ознакомление с трудом взрослых.

1. Игра «Кому это нужно?» закрепляет представления детей о предметах и их использовании в трудовых процессах.

Ознакомление с трудом в природе.

1. Игра «Что сначала, что потом?» уточняет знания детей о правилах ухода за растениями и животными; воспитание бережного отношения к природе.

2. Игра «Времена года» научит ребенка распознавать времена года, поможет запомнить их последовательность. Ребенок узнает характерные особенности каждого сезона, научится обобщать картинки и распределять их по группам.

Этико-эстетическое воспитание:

Эстетическое воспитание – понятие очень широкое. В него входит воспитание эстетического отношения к природе, труду, общественной жизни, быту искусству. Воспитание детей средствами искусства составляет предмет художественного воспитания. Знакомство с красотой в жизни и искусстве не только воспитывает ум и чувства ребенка, но и способствует развитию воображения и фантазии.

Таким образом, игры и игрушки являются одним из главных средств создания воспитывающей среды для дошкольников, с их помощью педагог воздействует на все стороны личности ребенка: на сознание чувства, волю, отношения, поступки, они таят в себе большие возможности воспитательного воздействия на детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Абдулаева, Е. А. Развивающий потенциал динамических игрушек / Е. А. Абдулаева // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 5 (77). – С. 36–45.
2. Кадралиева, З. Г. Взаимосвязь игрушки и игровой деятельности дошкольников / З. Г. Кадралиева // Вестник науки и образования. – 2015. – № 10 (12). – С. 100–102
3. Смирнова, Е. О. Образная игрушка как средство развития сознания дошкольника / Е. О. Смирнова, И. В. Филиппова // Психологическая наука и образование. 2008. – № 3. – С. 62–7

© Антонова М. Ю., Орлова Л. М., Кузьмина Т. В., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОЦИАЛЬНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Ануфриева Людмила Владимировна – учитель-дефектолог,
ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования», г. Сызрань

Барабанова Наталья Владимировна – учитель-дефектолог,
ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования», г. Сызрань

Трофимец Виктория Дмитриевна – учитель-логопед,
ГБУ ЦППМСП «Центр диагностики и консультирования»,

г. Сызрань, Самарская область, Россия

Аннотация. Формирование взаимодействия с окружающими людьми, жизненных значимых компетенций у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта – основа процесса их социальной адаптации, важнейший фактор успешного включения в инклюзивное образование. В статье освещается опыт работы специалистов Центра по формированию у детей готовности к включению в организованную образовательную среду.

Ключевые слова: социализация, адаптация, образовательная среда, тяжелые нарушения интеллекта.

В последние годы произошли кардинальные изменения в системе оказания помощи детям с тяжелыми интеллектуальными нарушениями. Медицинским и педагогическим сообществом они признаны обучаемыми и должны быть включены в образовательную среду. Возникает потребность в специальных способах педагогического воздействия, способствующих подготовке ребенка к интеграции в детский коллектив, успешной адаптации в социальной среде.

Занятия со специалистами актуальны в плане формирования продуктивного взаимодействия, навыков социального поведения, необходимых для возможности посещения образовательного учреждения.

С этой целью нами была разработана программа адаптационных занятий «Первые шаги», ориентированная на детей с тяжелыми нарушениями интеллекта и эмоционально-волевой сферы, низким уровнем сформированности навыков самообслуживания. В программе изложены методы и приемы работы по формированию у детей основных видов деятельности. Раскрыто содержание коррекционно-педагогической помощи, направленное на формирование адекватных способов взаимодействия с окружающими, навыков социального поведения посредством индивидуальных занятий с постепенным объединением детей в группы. Предложена система игр и упражнений по коррекции имеющихся у данной категории детей нарушений развития. Программа рецензирована, апробирована в условиях Центра. Поскольку возможности коррекции нарушений развития ребенка с умственной отсталостью индивидуальны, программа только условно делится на два этапа без определения строгих сроков для исполнения. Предлагаемый в программе материал дает возможность адаптировать его содержание к каждому конкретному ребенку. Реализация программного материала подчинена решению общих задач на всех этапах коррекционной работы: формирование интереса к окружающей действительности, продуктивных видов деятельности, навыков адекватного поведения, взаимодействия и общения с взрослыми и детьми, самообслуживания. Программный материал на каждом этапе одинаково структурирован, планируется с учетом многократного повторения, постепенного подключения нового к уже сформированным умениям, что позволяет закреплять на следующем этапе задачи

предшествующего.

Программа содержит разделы: формирование навыков социального поведения, игровой, конструктивной и предметно – практической деятельности, сенсорных представлений, накопление и активизация словаря, развитие речи, общей и мелкой моторики, графомоторных функций. Формой реализации программы являются индивидуальные занятия с последующим объединением в микрогруппы. Для получения положительного результата каждое занятие может проводиться несколько раз. Количество заданий внутри занятия может меняться в зависимости от состояния и возможностей ребенка. Большое разнообразие игр, упражнений, включенных в содержание программы, позволяет осуществлять частую смену видов деятельности, поскольку дети с данной патологией пресыщаемы, их внимание крайне неустойчиво. В программе прослеживается постепенное усложнение формируемых действий. Сначала на уровне взаимодействия с педагогом «рука в руке», затем с помощью полусопряженных действий, после чего на уровне пошагового подражания действиям специалиста. В наиболее продвинутых случаях предусмотрено выполнение действий по заданному образцу и по речевой инструкции. Сроки прохождения каждого этапа обучения определяются индивидуально для каждого ребенка. Переход на следующий этап может быть возможен только в случае полного усвоения материала предыдущего этапа.

Результатами коррекционной работы на первом этапе стали следующие: дети реагируют на обращенную речь, отзываются на собственное имя, вступают в контакт с педагогом, как правило, адекватно ведут себя в рамках занятия, сотрудничают с взрослым, проявляют интерес к игровому материалу, игровым действиям.

У большинства детей возросла познавательная активность и мотивация к взаимодействию, произошли положительные изменения в

развитии сенсорного восприятия, внимания, памяти, что сделало возможным переход на второй этап. У некоторых детей недостаточно скорректированы психомоторные отклонения, наблюдается негативизм, агрессивность, отказ от взаимодействия с педагогом. С ними была продолжена работа в рамках первого этапа.

На втором этапе целью организации занятий является вовлечение ребенка во взаимодействие не только со специалистами, но и с другими взрослыми и детьми. У воспитанников развивается навык подражания взрослым и детям в различных видах деятельности. Они демонстрируют элементарные навыки самообслуживания, умение подчиняться вербальным инструкциям, требованиям педагога, понимать просьбы окружающих. Особенно значимым является положительный результат в коррекции нежелательных стереотипов поведения, в формировании регуляторных процессов у всех детей группы, что позволяет сделать вывод об адекватности выбранных средств и методов для достижения поставленных задач коррекционной работы.

Приобретенные детьми навыки в познавательной деятельности, в сфере социальных отношений с окружающими людьми, безусловно, требуют дальнейшего развития в образовательных организациях, посещение которых стало более доступным после проведенных на базе Центра занятий. Такая возможность является крайне важной для детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями в плане их успешной адаптации в образовательном пространстве и социуме.

Список литературы

1. Катаева, А. А., Стребелева, Е. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. – М.: Владос, 2004. – 224 с.

2. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. – М.: Парадигма, 2012. – 256 с.

3. Цикото, Г. В. Проблемные дети: развитие и коррекция в предметно-практической деятельности. – М.: Парадигма, 2013. – 193 с.

© Ануфриева Л. В., Барабанова Н. В., Трофимец В. Д., 2024

ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

Афанасьева Елена Полифановна – воспитатель, БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа – интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», п. Кугеси

Сергеева Надежда Рудольфовна – учитель-дефектолог, БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа – интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», п. Кугеси,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В этой статье автор пишет о том, что существует тесная связь между развитием моторики рук и мозга, о важности развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: мелкая моторика, координированные движения, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Детям, с ограниченными возможностями здоровья, трудно овладеть навыками самообслуживания и трудовой деятельности. В связи с этим актуальность развития мелкой моторики у детей с ограниченными возможностями здоровья трудно переоценить. Необходима полноценная

коррекционная работа по развитию мелкой моторики у детей с ОВЗ. Хочется отметить, что подобная работа возможна лишь при условии систематичности и тесного взаимодействия всех участников педагогического процесса, сопровождающих ребенка с особыми потребностями. Пальчиковые игры являются одним из самых доступных видов работы по развитию мелкой моторики. Простые движения помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и расслабить мышцы всего тела. О пальчиковых играх можно говорить, как о великолепном универсальном, дидактическом и развивающем материале. Пальчиковые игры разнообразны по содержанию.

Моторика в научной литературе также обозначается понятием сложно-координированные движения, то есть такие движения, которые требуют навыка работы с мелкими предметами и выполнения точных действий. Сложно-координированные движения – это, прежде всего, произвольные движения, которые имеют цель, планируются, контролируются и оцениваются; движения, параметры которых могут изменяться при изменяющихся условиях деятельности. Поэтому выполнение таких движений обеспечивается сложной, интегральной (совместной) деятельностью различных мозговых структур. Нарушение этой деятельности может быть основой нарушения движений, трудностей их формирования и контроля.

У детей при ряде речевых нарушений отмечается выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев рук, так как движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией. В связи с этим в системе по их обучению и воспитанию предусматриваются мероприятия в данном направлении.

Большая часть моторной (двигательной) коры больших полушарий головного мозга участвует в мышечных движениях гортани, языка, рта, челюсти. Именно эти органы формируют речь. Упражнения,

построенные на движениях языка и челюсти, стимулируют работу лобной доли головного мозга, контролирующей мышление, речь и поведение.

Известно: мелкая моторика рук связана с развитием левой височной доли и левой лобной частей головного мозга, которые отвечают за формирование многих психических функций. Когда ребёнок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног; рук, головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т. д.

Л. В. Фоминой на основе проведенных обследований большого количества детей была выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика при этом может быть нормальной и даже выше нормы.

Исследования отечественных физиологов также подтверждают связь развития рук с развитием мозга. Простые движения рук помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость. Они способны улучшить произношение многих звуков, а значит – развивать речь ребёнка.

Исследования М. М. Кольцовой доказали, что каждый палец руки имеет довольно обширное представительство в коре больших полушарий мозга. Развитие тонких движений пальцев рук предшествует появлению артикуляции слогов.

Благодаря развитию пальцев, в мозгу формируется проекция «схема человеческого тела», и речевые реакции находятся в прямой зависимости от тренировки пальцев.

Самый благоприятный период для развития интеллектуальных и творческих возможностей человека – от 3 до 9 лет, когда кора больших полушарий еще окончательно не сформирована. Именно в этом возрасте необходимо развивать память, восприятие, мышление, внимание.

Для детей раннего возраста важно развитие мелкой моторики рук, потому что в головном мозге человека центры, отвечающие, за речь и движения пальцев рук расположены очень близко. Стимулируя тонкую моторику и активизируя тем самым соответствующие отделы мозга, мы активизируем и соседние зоны, отвечающие за речь. Обычно ребенок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память, внимание, связная речь.

Однако, даже если речь ребенка в норме – это вовсе не значит, что ребенок хорошо управляется со своими руками. Если в возрасте 4–5 лет завязывание шнурков вызывает у ребенка затруднения, а из пластилина кроме шариков и колбасок ничего не лепится, если в 6 лет пришивание настоящей пуговицы – невыполнимая и опасная задача – значит, ребенок обладает неразвитой мелкой моторикой. Следствие слабого развития общей моторики, и в частности – руки, общая неготовность большинства современных детей к письму или проблемы с речевым развитием. С большой долей вероятности можно заключить, если с речью не все в порядке, то, наверняка, и проблемы с моторикой.

Таким образом, в дошкольном возрасте развитие мелкой моторики рук способствует развитию высших корковых функций (память, внимание, мышление, оптико-пространственное восприятие, воображение, наблюдательность). Понимание педагогами и родителями значимости и сущности своевременной диагностики кистевой моторики и педагогической коррекции сохранят не только физическое и психическое здоровье ребенка, но и оградят его от дополнительных трудностей обучения, помогут сформировать навык письма.

Список литературы

1. Антакова-Фомина, Л. В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук / Л. В. Антакова-Фомина // Тезисы докладов XXIV-го Всесоюзного совещания по проблемам высшей нервной деятельности. – М., 1974.
2. Гаврина, С. Е. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать: методическое пособие / С. Е. Гаврина. – Ярославль: Академия развития, 2001. – 240 с.
3. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 1973.
4. Коржова, Е. Г. Развитие мелкой моторики – путь к успешному овладению речью // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 930–931.

©Афанасьева Е. П., Сергеева Н. Р., 2024

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ДЕТЕЙ ЗПР С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Афанасьева Елена Полифановна – воспитатель, БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа – интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», п. Кугеси

Сергеева Надежда Рудольфовна – учитель-дефектолог, БОУ «Кугесьская общеобразовательная школа – интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», п. Кугеси,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье описывается коррекционная работа по

ознакомлению детей с ЗПР с окружающим миром в условиях детского сада.

Ключевые слова: коррекционная работа, ознакомление с окружающим миром, дети с ЗПР.

Дошкольный возраст – самоценный этап в развитии экологической культуры личности. Именно в этом возрасте ребенок начинает выделять себя из окружающей среды, развивается эмоционально – ценностное отношение к окружающему, формируются основы нравственно-экологических позиций личности.

Ребенок приходит в мир добрым, ласковым, любящим и веселым. Он познает все с великим удовольствием. Именно в дошкольном возрасте усвоение основ экологических знаний наиболее продуктивно, так как малыш воспринимает природу очень эмоционально, как нечто живое.

Воспитание экологической культуры дошкольников – многоплановый многоструктурный процесс.

Приступая работать по этой теме, мы поставили перед собой цель – воспитать защитников природы, дать им первоначальные экологические знания, научить милосердию, привить им любовь к живому.

Для реализации данной цели с детьми с ОВЗ необходимо выполнить следующие задачи: 1. Научить ребенка воспринимать окружающий мир через понимание закономерностей природных процессов. 2. Установить взаимосвязь с окружающим миром, взаимосвязь природы и человека. 3. Помочь ребенку выработать личностное отношение к окружающему миру. 4. Развивать эстетические чувства, умение видеть и чувствовать красоту природы родного края. 5.

Воспитывать у детей желание участвовать в посильном труде по уходу за растениями и животными.

Содержание экологического образования дошкольников необходимо рассматривать, прежде всего, в рамках системы непрерывного экологического образования.

В своей работе используем следующие принципы экологического образования дошкольников: научность, доступность, гуманистичность, системность, преемственность, интеграция.

Основным принципом экологических знаний является принцип научности. В экологическом образовании принцип научности предполагает знакомство с совокупностью элементарных экологических знаний, которые служат основой формирования мотивации действий ребенка, развития познавательного интереса, формирования основ мировоззрения и экологического сознания.

Формы и методы работы. Чтобы повысить эффективность экологического образования использую в своей работе с детьми различные формы и методы: экологические экскурсии; уроки доброты; экологические конкурсы; экологические акции; лаборатория юного эколога; дни экологического творчества; экологические сказки; экологические занятия; обсуждение и проигрывание ситуаций; трудовой десант; экологические игры (дидактические и речевые логические задачи, сюжетно-ролевые, подвижные игры).

При использовании таких форм и методов, стараемся раскрыть перед детьми красоту природы и научить увидеть её. Для этого мы должны уметь жить в гармонии с природой, а дети должны быть готовы подражать каждому его движению. Они очень наблюдательны и внимательны к словам воспитателя, хорошо отличают положительное и отрицательное в действиях взрослых. Экологическая воспитанность, искренняя любовь к природе означает не только определённое душевное

состояние, восприятие её красоты, но и её понимание и познание.

Таким образом, важнейшим условием успешной реализации комплексного подхода является создание среды, в которой мы личным примером демонстрируем детям правильное отношение к природе и активно, по мере своих возможностей, вместе с детьми участвуем в природоохранной деятельности.

Первое, что нужно сделать, это создать развивающую среду в группе экологического направления, где воспитанники будут самостоятельно познавать окружающий мир, наблюдая за объектами и явлениями живой и неживой природы. Для обогащения детских знаний необходимо использовать большое количество настольно – печатных игр. Изготовить и систематизировать дидактические игры и пособия экологического содержания: «Кто это?», «Кто что ест», «Кто, где живет?», «Кому нужна вода?» и т. д. В групповой комнате оформили «Уголок природы». В уголке природы находятся: комнатные растения, мини огород, природный материал, художественная литература, календарь природы. Подобран и создан интересный развивающий материал: таблицы, картины, географические карты. Совместно с детьми изготовить альбом о природе и гербарий, консультации, беседы, так и нетрадиционные (деловые игры, прямой телефон, круглый стол, дискуссии).

Работа с родителями. Организовали конкурс «Лучшая поделка из природного материала». Дети стараются дома привлечь родителей, бабушек, дедушек, сестёр и братишек в изготовление поделок.

Использование разнообразных форм работы с родителями дало определенные результаты:

Родители из «зрителей» и «наблюдателей» стали активными участниками встреч и помощниками воспитателя, создавая атмосферу взаимоуважения.

Опыт работы показал: позиция родителей как воспитателей стала более гибкой. Только совместными усилиями мы можем решить главную нашу задачу – воспитание человека с большой буквы, человека экологически грамотного.

Для достижения результатов используем такие технологии: игровые, технологии исследовательской деятельности, технологии проектирования в экологическом воспитании.

Результаты нашей работы.

Мы считаем, что в результате проделанной работы есть положительные результаты: Дети научились практическим действиям по охране природы; активизировались умственные способности детей, которые проявляются в умении экспериментировать, анализировать, делать выводы; у детей появилось желание общаться с природой и отражать свои впечатления в различных видах деятельности.

В результате освоения детьми поставленных пнами задач, повысился уровень по экологической воспитанности, прежде всего.

Таким образом, мы считаем, что экологические знания положительно влияют на развитие личности ребенка: развивают чувство ответственности за природу родного края, воспитывают гуманное отношение к окружающей среде, формируют первоначальные экологические представления у детей младшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Бобылева, Л. Интерес к природе // Дошкольное воспитание. – №1. – 2002.

2. Шевченко, С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. – М.: Изд. Школьная Пресса, 2005

3. Егупова, В. А. Изучаю мир вокруг. Для детей 5–6 лет. Часть 1, 2, – Москва: Ломоносовская школа, 2009. – С. 1–56.

4. Артемова, Л. В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников: Кн. для воспитателей детского сада и родителей. – М.: Просвещение, 1992.

©Афанасьева Е. П., Сергеева Н. Р., 2024

РОЛЬ АДАПТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Ахмаров Ахмед Вахаевич – ассистент кафедры теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный,
Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья рассматривает важность использования адаптивных технологий для интеграции детей с интеллектуальными нарушениями в образовательный процесс. Обсуждаются основные аспекты роли адаптивных технологий, включая индивидуализацию обучения, повышение доступности образовательного контента, развитие коммуникационных навыков и создание инклюзивной образовательной среды. Приводится пример использования адаптивных технологий для повышения доступности образовательного контента, иллюстрируя их значимость в обучении детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: дети, интеллектуальные нарушения, образовательный процесс, адаптивные технологии, индивидуализация,

доступность, образовательный контент, коммуникационные навыки.

Интеграция детей с интеллектуальными нарушениями в образовательный процесс является важным этапом развития современного образования в сторону инклюзивности и равноправия. В процессе создания благоприятной образовательной среды для всех учащихся, независимо от их специфических потребностей и особенностей, играют ключевую роль адаптивные технологии. Эти технологические инновации не только улучшают доступ к образованию, но и способствуют повышению эффективности обучения, развитию социальных навыков и созданию инклюзивной образовательной среды. В данной статье мы рассмотрим роль адаптивных технологий в интеграции детей с интеллектуальными нарушениями в образовательный процесс и их важность для обеспечения равных возможностей в обучении и развитии каждого ребенка [3, с. 90].

Первое, что следует отметить, это то, что адаптивные технологии позволяют индивидуализировать обучение. Каждый ребенок с интеллектуальными нарушениями имеет свои уникальные потребности и способности. Адаптивные технологии позволяют учителям создавать персонализированные программы обучения, учитывая особенности каждого ученика. Например, программное обеспечение с функцией голосового ввода и вывода может помочь детям с нарушениями чтения и письма успешно учиться, а интерактивные обучающие игры могут сделать процесс обучения более увлекательным и понятным.

Например, представим ученика с дислексией, которому сложно читать и писать на бумаге. Вместо того, чтобы традиционно записывать уроки в тетрадь или читать учебники, этот ученик может использовать специальное программное обеспечение, которое позволяет ему записывать свои мысли и идеи голосом. Затем программа преобразует

речь ученика в текст или аудиозапись. Таким образом, ребенок может учиться, используя свой предпочтительный способ взаимодействия с информацией, что делает учебный процесс более доступным и эффективным для него [1, с. 22].

Второй важный аспект – это повышение доступности образовательного контента. Для детей с интеллектуальными нарушениями могут быть сложности в восприятии информации в традиционной форме. Адаптивные технологии предоставляют возможность преобразования учебного материала в различные форматы, такие как аудио, видео, графика и интерактивные элементы. Это делает информацию более доступной и понятной для детей с различными уровнями когнитивных способностей.

Представим, что учителя проводят урок по географии, на котором детям необходимо изучить информацию о различных странах мира. Для большинства детей это может быть достаточно простой задачей, но для детей с интеллектуальными нарушениями, особенно тем, кто имеет проблемы с чтением или восприятием письменной информации, это может быть сложным.

Здесь адаптивные технологии приходят на помощь. Учитель может использовать интерактивные карты с аудиоинформацией о каждой стране. Для детей, которые предпочитают визуальное восприятие, можно предоставить анимированные графики, демонстрирующие географические особенности каждого региона. Также можно использовать специальные программы, которые предоставляют информацию в форме видео с субтитрами или аудиодорожкой [5, с. 18].

Третий аспект – это развитие коммуникационных навыков. Для детей с интеллектуальными нарушениями часто бывает сложно выражать свои мысли и идеи. Адаптивные технологии, такие как программы для альтернативной и дополнительной коммуникации (ААК),

помогают детям взаимодействовать с окружающим миром, общаться с учителями и сверстниками, выражать свои потребности и чувства. Это способствует не только успешному участию в учебном процессе, но и развитию социальных навыков, необходимых для полноценной жизни.

Наконец, адаптивные технологии способствуют созданию инклюзивной образовательной среды. Интеграция детей с интеллектуальными нарушениями в классы со сверстниками без нарушений развивает уважение к разнообразию, толерантность и эмпатию. Использование адаптивных технологий помогает снять барьеры и создать общую образовательную среду, где каждый ребенок может чувствовать себя принятым и успешно обучаться.

Роль адаптивных технологий в интеграции детей с интеллектуальными нарушениями в образовательный процесс невозможно переоценить. Они способствуют индивидуализации обучения, повышают доступность образовательного контента, развивают коммуникационные навыки и создают инклюзивную образовательную среду. Использование таких технологий не только помогает детям с интеллектуальными нарушениями успешно обучаться, но и способствует их полноценной интеграции в общество.

Список литературы

1. Антонова, Т. А. Инклюзивное образование: теория и практика / Т. А. Антонова. – Москва : Просвещение, 2018. – 240 с. – ISBN 978–5–09–043116–2.

2. Бондаренко, Е. А. Адаптивное обучение детей с особыми образовательными потребностями / Е. А. Бондаренко. – Москва : Академия, 2015. – 176 с. – ISBN 978–5–7695–8130–4.

3. Гаврилова, Н. Н. Интеграция детей с интеллектуальными нарушениями в образовательный процесс: опыт российских школ / Н. Н. Гаврилова, Е. В. Ковалева. – Москва : Просвещение, 2019. – 192 с. – ISBN 978–5–09–050178–2.

4. Дементьева, И. И. Педагогическая поддержка детей с интеллектуальными нарушениями: теория и практика / И. И. Дементьева, Л. В. Зотова. – Москва : Педагогика, 2017. – 224 с. – ISBN 978–5–09–036556–7.

5. Жарикова, Е. И. Адаптивные технологии в инклюзивном образовании / Е. И. Жарикова, А. В. Петров. – Москва : Просвещение, 2016. – 176 с. – ISBN 978–5–09–036513–0.

© Ахмаров А. В., 2024

НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Бахметова Эльза Аркадьевна – бакалавр по направлению 44. 03. 03.

Специальное (дефектологическое) образование, г. Казань

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии и педагогики специального образования

Института психологии и образования КФУ, г. Казань,

Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье представлен анализ советских и российских исследований, раскрывающих проблему нарушения смягчения звуков, выражающиеся в замене твердых согласных звуков мягкими парными. Среди детей с нарушениями звукопроизношения нередко встречаются

случаи с дефектом смягчения согласных звуков. Этиология данного дефекта может заключаться в несформированности речевого аппарата, сниженном показателе фонематического слуха, нарушениями иннервации артикуляционного механизма. Коррекционная работа с нарушениями смягчения может предотвратить появление акустической дисграфии в будущем. Важно создать необходимые условия для комфортной логопедической работы.

Ключевые слова: нарушение смягчения, произношение, мягкие и твердые согласные, замена звуков.

Одной из актуальных проблем в развитии ребенка является – нарушение звукопроизношения. Нередко в логопедической практике встречаются случаи искаженного произношения мягких звуков. Такое отклонение называется нарушением смягчения, который может проявляться в полном отсутствии мягких согласных звуков в речи, то есть постоянной их заменой парными твердыми. Дефекты смягчения чаще встречаются у детей с дислалией в силу их возрастных особенностей, дизартрии и нарушениями слуховой функции. Возникновение дефекта может свидетельствовать о сниженном показателе физического слуха, несформированности фонематических процессов, нарушениях в строении артикуляционного аппарата, недостаточном изгибе и сближении спинки языка с небом, нарушениях иннервации артикуляционной мускулатуры. Особенности коррекционной работы зависят от типа и причины дефектов и включают в себя развитие основных артикуляционных паттернов, развитие фонематических процессов и дифференциации твердых и мягких вариантов фонем. Нарушения твердости и мягкости в будущем могут принести проблемы в письме ребенка. У детей, с такими нескорректированными особенностями в звукопроизношении может

диагностироваться акустическая дисграфия. Чтобы неуспеваемость в школьной программе не приносила проблем ребенку, необходимо ответственно подойти к коррекционной работе. Важно включить в неё тщательную дифференциацию твердых и мягких согласных звуков на слух и в произношении. По мнению Т. Б. Филичевой, прием исправления дефекта смягчения должен основываться на подражании, которое предполагает слуховое восприятие мягких звуков и зрительное восприятие артикуляции этих фонем при сопоставлении их с парными твердыми фонемами. Важно в работе объяснить, что артикуляционный уклад твердых губных звуков язык имеет плоскую форму, тогда как при произнесении мягких звуков кончик языка упирается в нижние резцы, а спинка выгибается к твердому нёбу [4]. Помимо этого, в нарушениях смягчения бывают различные случаи употребления мягких согласных в речи, которые необходимо учитывать. Так, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина (1981) указывают, что произнесение мягкого согласного в русском языке может определяться комбинаторными условиями, т. е. соседством с другими звуками[3]. Изучив все особенности данного дефекта, Ф. Ф. Рау, О. В. Правдина, Г. В. Чиркина и другие разработали свои коррекционные программы, в которых указали подробную инструкцию и последовательность в работе с нарушениями и постановкой твердых и мягких согласных[2, 3, 4]. Данные методики актуальны и сейчас, однако для большей эффективности в применении на логопедических занятиях они нуждаются в модификации и современном оформлении на цифровых образовательных ресурсах. Изучив данную тему, мы выяснили, что сейчас нет платформы, содержащей в себе грамотно подобранный лексический и дидактический материалы, которая побуждала бы интерес ребенка к занятиям с логопедом или его родителями. Все сайты для работы над нарушением смягчения в основном на иностранном языке и имеют платную подписку. Так,

например, Lexia Core5 Reading – программа, которая помогает развивать навыки правильного произношения звуков. Она адаптируется к уровню каждого ребенка и предлагает персонализированные упражнения и задания. Такой формат материалов может быть удобным как для родителей и логопедов, так и для самого ребенка.

Проведенная нами работа показала, что тема нашего исследования актуальна. Дети с нарушениями смягчения заменяют мягкие согласные их твердой парой, что может привести к таким нарушениям, как дисграфия и дислексия в школьное время. Для того, чтобы избежать проблем с успеваемостью в образовательном учреждении необходимо вовремя начать коррекционную работу. Для эффективности результата нужно использовать современные техники и инновационные технологии в виде модифицированных дидактических, речевых, лексических материалов. В будущем мы бы хотели продолжить свое исследование и начать работу над разработкой своего цифрового образовательного ресурса, которые поможет ребенку с радостью и интересом открывать мир чистого звукопроизношения.

Список литературы

1. Правдина, О. В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. / О. В. Правдина. – 2-е изд, доп. и перераб. – М : Просвещение, 1973. – 272 с. с ил.

2. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с. – ISBN 5–222–01541–6

3. Рау, Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: Пособие для учителей / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина – М : Просвещение, 1981. – 191 с, ил.

4. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов

пед. ин-тов по спец. Педагогика и психология (дошк.) / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М : Просвещение, 1989. – 223 с.: ил. – ISBN 5–09–000967–8.

© Бахметова Э. А., Артемьева Т. В., 2024

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бендра Алина Марьяновна – младший научный сотрудник НОИЦ педагогики и психологии личности ЧГПУ им. И. Я. Яковлева
Андреева Лиана Владимировна – доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В данной статье представлены данные экспериментального исследования, посвященного изучению особенностей гендерных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: гендер, гендерные представления, старшие дошкольники.

В настоящее время изменения в общественном производстве и характере труда, правовое и политическое равенство полов, повышение роли женщины в обществе привели к размыванию традиционной системы социальных ролей. Эти изменения оказали влияние на половую дифференциацию и способствовали феминизации мужчин и

маскулинизации женщин, поэтому сегодня характерна тенденция к сближению мужских и женских ролей и статусных позиций, как в обществе, так и в семье.

В связи с этим, актуальной проблемой является исследование гендерной проблематики. Несмотря на имеющиеся исследования, данная проблема ещё в достаточной мере не разработана, о чём свидетельствует малое количество исследований, предметом которых является гендерные представления детей дошкольного возраста. Исследователи чаще обращаются к проблемам гендерного воспитания, гендерной социализации, формирования гендерной идентичности, гендерной культуры и т. д.

Понимание и осознание личностью своего пола и гендерной роли происходит в процессе гендерной социализации в контексте социально–исторического континуума. В результате личность сравнивает себя с определенным полом, закрепляет нормы полоролевого поведения, принятые в обществе, идентифицирует себя с ним и осознает неизменность своей половой принадлежности.

Гендерные представления дошкольников, по мнению Т. А. Репиной являются осмысленными знаниями о том, какие роли должны выполнять мужчины и женщины в обществе в конкретных социальных условиях, каково их предназначение и какие модели поведения они должны демонстрировать окружающим, рождаются в повседневной жизни в процессе общения и взаимодействия людей.

Для исследования гендерных представлений у детей старшего дошкольного возраста нами был использован ассоциативный тест с картинками (по В. В. Абраменковой). Детям предлагались картинки, имеющие фемининный (кастрюля, платье, коляска и т. д.), маскулинный (молоток, машина и т. д.) и гендерно-нейтральный окрас (книга, стол и т. д.). Эксперимент проводился с дошкольниками в индивидуальной

форме.

Детям давалась инструкция: «Посмотрите на картинки. Необходимо разделить картинки на «мамины» и «папины». Положите справа мамины картинки, а слева – папины». Если у ребенка возникали затруднения (например, он говорит: «А эта картинка не подходит ни маме, ни папе» или «Эта подходит и маме и папе»), то эту картинку кладем в третью стопку (эти картинки мы учитывали как гендерно-нейтральные).

Учитывали количество картинок в каждой группе и их содержание. Подсчитывается количество маскулинных, фемининных и гендерно-нейтральных картинок в каждой группе («папины», «мамины», «общие или ничьи»).

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты. Большинство детей распределились поровну между средним и низким уровнем развития представлений о разделении предметов труда и быта взрослых на мамины (женские) и папины (мужские) и специфики их использования (по 35%), наименьшее число детей показали низкий уровень (30%).

Дети с высоким уровнем сразу принимаются выполнять задание, раскладывают картинки быстро, не задумываясь. В большинстве случаев определяли большинство предметов как нейтральные, объясняя тем, что ими могут пользоваться и мама и папа. Многие дети распределяли картинки по принципу «как дома принято». Поэтому на вопрос: «Почему ты положил(а) сюда?» ответ был один: «У нас дома так».

Дети со средним уровнем затруднялись в выборе картинок из-за незнания некоторых названий, но по интуиции раскладывали или ориентируясь на собственный опыт из семьи. Так, например, один ребенок объяснял свой выбор: «Я не помню, как это называется, но знаю, что этим пользуется папа/мама». Дети с низким уровнем

затруднялись в своем выборе, долго думали, часто перекладывали картинки или начинали нервничать и говорить «не знаю». Можно было услышать такое объяснение выбора: «Этим дома занимается папа/мама», т. е. изменение ролей в семье повлекло путаницу.

Таким образом, можно увидеть, что у трети детей старшего дошкольного возраста недостаточно сформированы гендерные представления и многие дети не могут объяснить свой выбор, что обуславливает необходимость проведения специальной работы по их развитию.

Список литературы

1. Гусева, Ю. Е. Гендерные представления дошкольников: продукт семейного воспитания / Ю. Е. Гусева // Вестник студенческого научного общества РГПУ им. А. И. Герцена: Сборник лучших научных работ. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – С. 50–54.

2. Кон, И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей / И. С. Кон // Соотношение биологического и социального. – Москва. – 2015. – С. 763–776.

3. Репина, Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т. А. Репина // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 159–165.

© Бендра А. М., Андреева Л. В., 2024

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОГО ТРЕНИНГА В РАЗВИТИИ ПСИХОМОТОРНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Блинов Юрий Владимирович – педагог, руководитель социальных проектов ГБУ «Казанский ТЮЗ», педагог АНО «Пирамидка»,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В арт-терапевтическом театральном тренинге решение частных проблем развития, коррекция психических, двигательных функций, развитие речи может происходить в процессе решения более значимой задачи выработки рефлексивного типа поведения у ребенка, что в дальнейшем способствует его адаптации в социуме. В связи с этим можно говорить о нейропсихологическом потенциале, который содержат в себе элементы театрального тренинга применимо к коррекции психомоторной сферы детей.

Ключевые слова: нейропсихология, психомоторика, театральный тренинг, телесная терапия.

При любых формах дизонтогенеза в первую очередь страдает раннее психомоторное развитие, которое служит основой для формирования базисных иерархических механизмов анализа пространства, пространственно-временных отношений и пространственных координаций, что определяет навыки программирования, контроля и регуляции деятельности ребенка. Перечисленное становится предпосылкой развития познавательной, волевой и эмоциональной сфер психики, являющихся фундаментом развития ВПФ.

Нейропсихологические методы развития психомоторной сферы

человека отличаются своей эффективностью. Но с поправкой на реальную практику стоит отметить, что люди с инвалидностью на современном этапе находятся в изолированной и искусственной среде. Специальная педагогика, стремясь выполнять социальные обязательства в отношении людей с ОВЗ, зачастую неспособна привлечь во внимание культурные потребности людей с интеллектуальными нарушениями, которые отличаются от потребностей нормотипичных людей. А, как известно, развитие ВПФ детерминировано именно культурной средой.

С учетом сказанного, театральные тренинги уникальны тем, что они интегрируют поведение ребенка и при правильной адаптации под восприятие участников может быть направлен на формирование рефлексивного типа поведения путем развития психомоторной сферы ребенка в условиях групповых занятий, представляющих собой ситуацию совместной культурной деятельности всех участников коллектива.

Анализ результатов научных исследований, посвященных изучению нейропсихологических аспектов движения, показывает, что современные телесно ориентированные подходы в психотерапии, включая арт-терапию, к которой относится и студийный театральные тренинги, опираются на ключевые позиции ведущих теорий движения: нейрофизиологическую теорию – Н. А. Бернштейн «О построении движения» [1]; теорию произвольных движений А. В. Запорожец «Развитие произвольных движений» [2]; нейропсихологическую теорию – А. Р. Лурия «Высшие корковые функции человека» [3].

В качестве наиболее научно целостной и проработанной программы выступает метод «Когнитивного движения», направленный на решение реабилитационных и эстетических задач в инклюзивном театральном коллективе [4]. Данный метод разработан клиническим психологом Н. Т. Поповой для занятий в Интегрированной театральной

студии ИТС Круг, совместно со специалистами данной организации, которая ведет свою работу в сфере социокультурной реабилитации более 30 лет. Сходным образом выстроена работа в аналогичных организациях, занимающихся социокультурной реабилитацией в России – Особый театр Круг 2 (г. Москва), Студия «Ихлас» (г. Казань).

Основа программ по типу «Когнитивного движения» – освоение телесно-аффективной и эмоциональной саморегуляции, развитие различных видов восприятия, форм коммуникации (в частности, невербальных). В адаптированном театральном тренинге эти процессы развиваются посредством работы на психомоторном уровне.

Поэтапность в программе упражнений адаптированного тренинга по своим принципам напоминает «Метод замещающего онтогенеза» А. В. Семенович [5]. Элементы театрального тренинга, организованные в последовательный комплекс упражнений, представляют собой программу коррекции и совершенствовании сенсомоторных основ психического развития в соответствии с фило-онтогенетическими этапами созревания или уровнями организации движения по Н. А. Бернштейну: от руброспинального к стрио-паллидарному на первых этапах (от А к С), и от премоторного к смысловому в дальнейшем (от D к E). Например, распространенное в комплексах упражнений задание на фиксацию позы (типа «Море волнуется раз...») требует достаточного развития руброспинального уровня регуляции ЦНС, выступая показателем его зрелости.

Анализ современной научной литературы позволяет выделить пять форм апраксий, в реабилитации которых может способствовать адаптированный театральный тренинг (по типологии апраксий, выделенных А. Р. Лурия и его учениками): кинестетическая, пространственная, кинетическая и регуляторная [3].

Таким образом результаты научных исследований показывают, что

применение выделенных арт-терапевтических методов в условиях интегрированной студийно-театральной деятельности содержит в себе потенциал и эффективность сопоставимую с нейропсихологическими методами развития психомоторной сферы детей. Это позволяет говорить о перспективности внедрения в коррекционный процесс арт-терапевтического подхода для достижения позитивных изменений в психомоторной сфере у детей с интеллектуальными нарушениями.

Список литературы

1. Бернштейн, Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – Б. м.: Государственное издательство медицинской литературы, 1947. – 253 с.
2. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 430 с
3. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М. 1969. – 504 с.
4. Попова, Н. Т., Попова Е. А. Развитие индивидуальной выразительности актера с ограниченными возможностями здоровья в групповом театральном тренинге: синтез эстетических и реабилитационных задач // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. ст. / ред. А. М. Щербакова. М.: МГППУ, 2013. С. 80–96.
5. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2007. – 474 с.

© Блинов Ю. В., 2024

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ У ДЕТЕЙ С ТНР В ПЕРВОМ КЛАССЕ

Борисова Марина Владимировна – учитель-логопед,
«Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования
Чувашии, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлены последствия нарушений слоговой структуры слов у детей, только что приступивших к обучению в школе. Рассмотрены условия организации работы по коррекции обозначенных нарушений, описывается содержание занятий и некоторые варианты игровых упражнений по преодолению этих нарушений.

Ключевые слова: нарушения слоговой структуры слов, игровые упражнения, учащиеся первого класса.

У большей части детей с тяжелыми нарушениями речи, поступивших в школу в первый класс, на фоне достаточно четкого звукопроизношения наблюдаются трудности при произношении многосложных слов, особенно со стечением согласных, что потом отражается на ошибках при написании слов и приводит к дисграфии. Кроме того, у детей, имеющих затруднения при произношении сложных слов, отсутствует желание устно отвечать на уроках. Это происходит из-за того, что первоклассники болезненно переживают особенности собственной речи.

Следует отметить, что нарушения слоговой структуры слов у детей могут сохраняться в течение длительного времени, так как они с трудом поддаются коррекции. Поэтому работа по преодолению подобных нарушений должна вестись планомерно и систематически.

Упражнения по коррекции слоговой структуры слов следует включать в логопедические занятия с первых дней обучения в первом классе. Речевой материал необходимо связывать с повседневной жизнью, с включением слов, которые дети употребляют при ответах на уроках, а также в процессе общения с учителями и одноклассниками во внеурочное время. Чтобы мотивировать детей активно пользоваться устной речью, следует обратиться к игровой форме организации упражнений с использованием наглядного материала.

Содержание работы по преодолению нарушений слоговой структуры слов с первоклассниками может включать в себя следующие задания: 1) повторение чистоговорок, скороговорок; 2) выкладывание слогов, слов из разрезной азбуки; 3) самостоятельное сочинение чистоговорок с отрабатываемыми словами (например, «ник-ник-ник – возьми себе учебник и т. п.); 4) списывание слов, самостоятельная запись сложных слов; 5) составление предложений, рассказов с заданными словами; 6) нахождение в многосложных словах более коротких слов. Кроме того, логопедические занятия могут содержать артикуляционную гимнастику, упражнения для развития фонематического восприятия.

Слова следует отрабатывать в разных грамматических категориях. При этом особо нужно уделить внимание: 1) сочетанию существительных с предлогами; 2) отработке уменьшительно-ласкательных форм слов; 3) согласованию существительных с числительными; 4) тренировке навыков образования качественных, относительных, притяжательных прилагательных, согласования прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Очень важно отрабатывать грамотность высказывания, умение задавать вопросы, обращаться с просьбой в разных повседневных ситуациях (например, в столовой).

Большинство лексических тем занятий должно затрагивать

школьную тематику, чтобы сформировать у детей позитивное отношение к обучению. Например, лексическая тема «школьные принадлежности» может включать в себя следующие слова для отработки: дневник, учебник, обложка, линейка, тетрадь, портфель, пластилин, конструктор, карандаш.

Рассмотрим далее следующие игры и упражнения, которые можно организовать на логопедических занятиях по коррекции нарушений слоговой структуры слов с первоклассниками.

Например, для игры с кубиком нужно приготовить кубик с точками от 1 до 6 и предметные картинки, которые нужно сложить в стопку изображением вниз (например, картинки с изображениями деревьев, которые детям знакомы). Данная игра способствует развитию согласования существительных с числительными, отработке употребления существительных с прилагательными. Детям необходимо представить, что они отправляются в лес, где растет много красивых деревьев. А кубик подскажет, сколько деревьев они увидят. Ребенок должен бросить кубик и перевернуть картинку. Ответ ребенка может быть таким: «В лесу растут две березы» (если кубик показал цифру 2, а на картинке изображена береза). Когда все картинки будут перевернуты, их раскладывают на столе. После этого детям предлагается рассмотреть осенние листья с тех деревьев, которые изображены на картинках, и определить, с какого они дерева. Затем дается задание разложить листочки рядом с изображением того дерева, которому они принадлежат. При этом отрабатываются фразы, например: «На березе лист березовый. На рябине лист рябиновый».

Можно организовать игру «Цепочка», целью которой является развитие умения подбирать слова по одному данному слогу. В ходе игры один из учеников записывает на доске слово по слогам, следующий подбирает слово, которое начинается с последнего слога данного слова

(например, ок-но – но-ра – ра-ма).

На этом работа по коррекции нарушений слоговой структуры слов с первоклассниками не ограничивается. Она носит комплексный характер и требует поиска других вариантов игровых упражнений.

Список литературы

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 48 с. – ISBN 5–89814–072–7

2. Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова. Системный метод устранения нарушений / Н. С. Четвертушина – Москва: Национальный книжный центр, 2021. – 188 с. – ISBN: 978–5–4441–0208–4

3. Ткаченко, Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова / Т. А. Ткаченко – Москва: Гном, 2004. – 40 с. – ISBN: 978–5–903444–77–9

© Борисова М. В., 2024

АПРОБАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Брыкова Александра Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального проекта по апробации содержания коррекционных занятий по формированию навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия учащихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) на I ступени общего среднего образования. Проект был реализован на базе 10 учреждений специального и общего среднего образования в 2023–2024 учебном году и ставил своей целью определение эффективности содержания коррекционно-педагогической работы и методических рекомендаций для специалистов учреждений образования.

Ключевые слова: коррекционные занятия, социальное поведение, социальное взаимодействие, учащиеся с РАС младшего школьного возраста.

Качественное своеобразие психофизического развития учащихся с РАС обуславливает наличие коррекционной направленности образовательного процесса. Это предполагает модификацию и адаптацию содержания образования, средств и условий его реализации, а также обновление содержания коррекционных занятий с учетом особых образовательных потребностей детей с РАС, необходимости усиления компенсаторной основы их обучения [1]. С целью апробации и усовершенствования содержание коррекционных занятий для учащихся с РАС на I ступени общего среднего образования и определения его эффективности в коррекционно-образовательном процессе в 2023–2024 году был проведен республиканский экспериментальный проект. В экспериментальной деятельности приняло участие 63 педагогических работника, среди них 24 учителя-дефектолога, 17 воспитателей, осуществляющих персональное сопровождение учащихся с РАС, 2 педагога-психолога, администрация учреждений общего среднего и

специального образования. Таким образом, профессионально-педагогическая подготовка специалистов способствовала эффективному внедрению содержания коррекционно-педагогической работы.

В экспериментальном проекте по апробации содержание коррекционных занятий по формированию навыков социального поведения, коммуникации и взаимодействия приняли участие 46 учащихся с РАС младшего школьного возраста. Среди них 37 мальчиков и 9 девочек, что подтверждает статистику распространения РАС в популяции. Все участники эксперимента обучаются по разным образовательным программам: 25 учащихся имеют трудности в обучении, обусловленные задержкой психического развития; 18 учащихся имеют легкую, а 2 учащихся – умеренную интеллектуальную недостаточности. Один участник экспериментального проекта обучается по программе общего среднего образования и получает коррекционно-педагогическую помощь в пункте коррекционно-педагогической помощи. Данное распределение участников позволяет обеспечить гетерогенность выборочной совокупности исследования. В экспериментальном проекте также приняли участие 61 законный представитель учащихся: 44 матери и 17 отцов. Многие учащиеся с РАС воспитываются в неполных семьях, а отцы, как показал эксперимент, недостаточно включены в коррекционно-образовательный процесс.

Экспериментальный проект выполнялся в три этапа. Содержание работы на первом этапе (сентябрь–октябрь 2023 года) включало определение лиц, ответственных за реализацию экспериментального проекта в учреждениях образования; оформление документов об экспериментальной деятельности; реализацию обучающих семинаров для педагогических работников; разработку перечня диагностического инструментария для оценки эффективности экспериментальной работы. Нами были определены условия эффективной реализации содержания

коррекционных занятий: наличие квалифицированных педагогов; оснащенность и мобильность образовательной среды; адаптация дидактических материалов с учетом особых образовательных потребностей учащихся; согласованность действий всех участников образовательного процесса; посильность заданий и учет образовательных возможностей учащихся с РАС; взаимодействие с законными представителями (согласие на реализацию экспериментального проекта); учет программы обучения, особенностей психофизического развития самих обучающихся, их личностного и социального опыта и пр.

Второй этап реализации содержания коррекционных занятий по направлениям «Формирование социального поведения» и «Формирование навыков коммуникации и взаимодействия» был рассчитан на ноябрь 2023 года – март 2024 года. За этот период было проведено 1224 коррекционных занятия: по направлению «Формирование социального поведения» – 620 коррекционных занятий; по направлению «Формирование навыков коммуникации и взаимодействия» – 604. К занятиям учителями-дефектологами разрабатывались планы-конспекты и технологические карты [2], а результаты проведения коррекционно-педагогической работы отражались в дневниках экспериментальной деятельности. Для организации коррекционных занятий использовались как традиционные методы обучения (словесные, наглядные и практические), так и специфические (сенсорная интеграция [3], социальные истории, видеомоделинг, структурирование, визуализация, прайминг, метод безошибочного обучения). Для выбора того или иного метода учителя-дефектологи использовали проект методических рекомендаций по формированию социального поведения, навыков коммуникации и взаимодействия у учащихся с РАС на I ступени общего среднего

образования. Для подкрепления поведения учащихся с РАС применяли жетонную систему. В обучении новым навыкам эффективность доказал метод безошибочного обучения, при использовании которого давались как вербальные, так и физические подсказки. К концу экспериментальной деятельности количество подсказок у всех участников эксперимента сократилось.

Содержание третьего этапа (апрель–май 2024 года) включало выявление удовлетворенности педагогических работников и законных представителей изменениями, происходящими в ходе эксперимента; анализ, интерпретацию и обобщение результатов экспериментальной работы с целью мониторинга динамики в развитии социальных навыков.

Апробация программ коррекционных занятий показала различные результаты у учащихся с РАС, что обусловлено гетерогенностью выборки. Решающим фактором динамики усвоения полученных знаний были индивидуальные особенности учащихся, программа специального образования, развернутость составленного календарно-тематического планирования, количественный показатель посещаемости коррекционных занятий. Анализ опроса среди законных представителей учащихся показал, что к основным изменениям в сфере социального поведения и общения они относят увеличение продолжительности игр со сверстниками по правилам, демонстрацию умения выражать и контролировать эмоции, идти на контакт с взрослыми и сверстниками. Из анкет родителей стало известно, что учащиеся активно использовали игровые навыки дома, привлекая к игровому общению близких. Кроме того, увеличилось количество социально приемлемых реакций – отказ от предложенного предмета или деятельности стал менее агрессивным, увеличилось время зрительного контакта. Учащиеся стали спокойнее чувствовать себя в общественных местах.

Программа эксперимента выполнена, апробировано и

усовершенствовано содержание коррекционных занятий для учащихся с РАС на I ступени общего среднего образования, эмпирически доказана его эффективность в коррекционно-образовательном процессе.

Список литературы

1. Адаптация образовательной программы для обучающегося с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / под общ. ред. А. В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.

2. Брыкова, А. С. Подходы к определению содержания коррекционных занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра дошкольного возраста / А. С. Брыкова, В. Э. Гаманович, О. В. Даливеля // Спец. адукацыя. – 2019. – № 5. – С. 16–20.

3. Брыкова, А. С. Профилактика и преодоление стереотипий в поведении : практикум / А. С. Брыкова. – Минск : БГПУ, 2023. – 64 с.

© Брыкова А. С., 2024

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОРИЕНТИРОВКИ В ПРОСТРАНСТВЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП

Бычкова Клавдия Евгеньевна – воспитатель, БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ №3» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Формирование у дошкольников пространственных представлений – одно из важнейших условий успехов ребенка. Постепенное усложнение специальных дидактических игр способствует

развитию ориентировки в пространстве. На занятиях у детей с ДЦП воспитываем уверенность в себе, умение довести начатое дело до конца, самостоятельность, упорство и целенаправленность. Формирование этих черт личности составляет важную задачу развития ориентировки в пространстве.

Ключевые слова: дошкольники, ДЦП, коррекция, пространственная ориентировка.

Формирование пространственных представлений дошкольников является одним из важнейших условий успеха детей. У детей с ДЦП из-за двигательных нарушений и других сложных состояний может наблюдаться задержка развития начальных пространственных представлений и формирования схемы тела [2].

С учетом контингента детей, психологических, физических и возрастных особенностей детей в группе установили определенную этапность в проведении игр. Поскольку случайность в выборе игр недопустима, каждая игра, предлагаемая дошкольникам, должна быть простой в использовании: дети должны понимать сюжет игры и уметь выполнять необходимые действия. Прогрессирующая сложность игры способствует развитию пространственной ориентации.

В дошкольной группе, когда ребенок с ДЦП не умеет сохранять равновесие при сидении и впервые начинает манипулировать предметами. Чтобы привлечь внимание малыша, помещаем игрушки в руку ребенка; стимулируем ощупывающие движения рук; учим малышей захватывать, а затем произвольно отпускать предмет [1].

В сенсорных играх с красками, с водой, с мыльными пузырями, со свечами, с ватой, со светом и тенями, со льдом, с крупами, с пластилином, тестом, глиной, со звуком, с ритмом, с движениями и тактильными ощущениями развиваем пространственную ориентировку

у детей дошкольного возраста с ДЦП.

Игровые упражнения на развитие пространственных представлений проводим последовательно. На первых этапах развития пространственных представлений у дошкольников с ДЦП формируем представления о схеме тела, расположении и перемещении тела в пространстве. Касаемся рукой ребенка нужного предмета и связываем это действие со словами «Это – голова» и «Это – плечо».

На втором этапе – пространственные представления закрепляем в игровой и предметно-практической деятельности.

Для развития пространственных представлений мы используем специальные обучающие игры и игрушки. Например, Игра «Почтовый ящик» представляет собой пластиковую коробку с 5 прорезями – полукругом, треугольником, прямоугольником, квадратом и шестиугольником.

Если ребенок не умеет играть в игру «Почтовый ящик», то начинаем игры – упражнения с различения формы шара, круга и их размеров.

На следующих занятиях учим детей различать формы шара и куба; круга и квадрата. Для закрепления этих знаний мы используем игрушки с прорезями различной формы и величины, соответствующие геометрические фигурки к ним.

Для развития внимания, памяти и мышления дошкольников мы выполняем игровые задания: «Что изменилось?», «Найди отличие», «Волшебный мешочек», «Съедобное – несъедобное», «Солнце и дождик», «Ухо – нос», «Опиши по памяти», «Найди картинку», «Разрезные картинку», «Узнай по контуру», «Подбери пару».

Для развития зрительно-моторной координации используем игры «Лабиринты», малыши рисуют прямые, волнистые и зигзагообразные линии [3].

Развитие пространственной ориентировки дошкольников неотделимо от развития их мышления. Детей, не знающих букв и цифр, знакомим с буквами и цифрами. Сопоставляем цифру с количеством предметов. Просим дошкольников обводить пальцами буквы и цифры, называя их вслух. Некоторые дети начинают понимать, что звук мы слышим и произносим, а буквы видим и пишем.

Все дошкольники с ДЦП разные, у одних восприятие окружающего мира и всего, что они видят и с чем сталкиваются в этом мире происходит активнее, у других – пассивнее, но несомненно, одно – ребенок в старшей группе начинает смотреть вокруг, интересоваться окружающим и пытается отметить то, что привлекает его внимание.

В старшем дошкольном возрасте многие дошкольники умеют различать и называть игрушки, мебель, одежду, посуду, продукты и некоторые их свойства, а также учатся подбирать и группировать предметы по форме, цвету, размеру; дети узнают и различают по внешнему виду и вкусу некоторые овощи и фрукты; различают и называют животных и части их тела. В словарном запасе дошкольников появляются прилагательные, обозначающие размер, цвет и вкус (большой, короткий, красный, синий, сладкий, кислый); наречия (сейчас, близко, далеко, низко, высоко, быстро, медленно, темно).

В старшей группе дети чаще задают вопросы. Они являются показателем развивающегося интеллекта и признаком формирующегося мышления дошкольников. Дети не всегда могут услышать ответ до конца. Но по мере своих возможностей они концентрируют внимание на словах ответа. Поэтому не оставляем без внимания вопросы дошкольников.

На всех занятиях у детей с ДЦП воспитываем уверенность в себе, умение довести начатое дело до конца, самостоятельность, упорство и целенаправленность. Формирование этих черт личности составляет

важную задачу в развитии ориентировки в пространстве.

Таким образом, развитие ориентировки в пространстве у дошкольников с ДЦП в сочетании с коррекцией, лечением и тренировкой интеллектуального развития может способствовать профилактике тяжелой инвалидности и социальной адаптации.

Список литературы

1. Герасимова А. С. и др. Энциклопедия обучения и развития дошкольника. – А. С. Герасимова, О. С. Жукова, В. Г. Кузнецова. -СПб.: «Издательский Дом «Нева»»; М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2000. -352с.

2. Мастюкова Е. М. Физическое воспитание детей с Церебральным параличом: Младен., ранний и дошк. возраст. -М.: Просвещение, 1991. - 159 с.: ил. -ISBN 5–09–003456–7.

3. Шклярерская С. М. Годовой курс развивающих занятий: для детей 2–3 лет/ С. М. Шкляревская, Е. А. Родионова, Ю. А. Сафина. – Москва: Эскиммо, 2019. – 304с.: ил. – (Ломоносовская школа).

© Бычкова К. Е., 2024

ВКЛЮЧЕНИЕ ЖЕСТОВ И ДВИЖЕНИЙ ПРИ РАБОТЕ СО СКАЗКОЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Валихова Валерия Сергеевна – воспитатель,
ГУО «Специальная школа №14», г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Статья посвящена изучению по включению жестов и

движений при работе со сказкой с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с синдромом Дауна. Сказка – это самый популярный вид литературы для детей. Сказка может иметь форму повести, романа, поэмы. Сказки бывают народные и литературные. Сама по себе сказка воспринимается как отдельный жанр народной педагогики со своими особенностями.

Ключевые слова: дети раннего возраста с синдромом Дауна; дети младшего дошкольного возраста с синдромом Дауна; жестовая речь; включение движений при работе со сказкой.

Современная педагогика в последние время всё чаще начала обращается к такому средству народной педагогике, как сказка. Народная педагогика – исторически сложившаяся совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, героическом эпосе, своде правил поведения и воспитания, обычаях, обрядах, традициях, детских играх и игрушках [1].

Популярность сказки, как средства народной педагогики можно объяснить следующими обстоятельствами:

а) сказка почти не подвержена влиянию идеологии, научной моды, конъюнктуры.

б) сказка носит комплексный характер, всесторонне воздействует на сознание и поведение ребёнка.

в) сказка высоко гуманистична, ее воздействие на ребёнка незаметно, ненавязчиво, не назидательно [2].

У детей с синдромом Дауна можно наблюдать нарушение экспрессивной речи, оно гораздо сильнее, чем нарушение импрессивной речи. Экспрессивная речь у детей раннего и младшего дошкольного возраста с синдромом Дауна характеризуется преобладанием атипичных

вокализаций. Присутствуют речевые и неречевые звуки параллельно, неречевые звуки преобладают, что приводит к нарушению звуковой стороны речи, в более позднем возрасте появляется лепет. Подражание звукам нарушено, является одним из важных факторов, который обуславливает более низкий уровень развития навыков экспрессивной и импрессивной речи [3].

От рождения до 5 лет развитие восприятия и понимания речи соответствует возрасту, а развитие экспрессивной речи отстаёт. У некоторых детей нарушение становится заметным практически сразу, с первых слов, у других отставание экспрессивной речи обнаруживается, когда появляется фразовая речь [3].

Не смотря на нарушения развития экспрессивной речи, дети могут общаться с помощью жестов. Однако все стороны коммуникации на ранней стадии нарушены.

Жесты можно включать при рассказывании сказки детям раннего и младшего дошкольного возраста с синдромом Дауна. Жестовая речь всегда подкрепляется словесной, то есть, когда мы ребёнку рассказываем сказку, у него есть возможность выбора, что повторить за педагогом: слово или жест.

Также у детей с синдромом Дауна часто можно наблюдать проблемы в строении опорно-двигательного аппарата, что приводит к значительному отставанию в двигательном развитии. Отмечается более медленное прохождение всех стадий в развитии двигательных функций [2]. Эти особенности во многом связаны с низким мышечным тонусом, недостаточной мышечной силой, сниженной мышечно-суставной чувствительностью, повышенной подвижностью суставов. Для детей с синдромом Дауна характерно также плохое управление положением различных частей тела в пространстве и недостаточная координация движений.

Недостаточность в произвольности двигательной функции при синдроме Дауна может быть связана не только с двигательными навыками, но также и с адаптацией в повседневной жизни.

Движения как крупные, так и мелкие играют роль мнемонического средства, то есть средства, которое облегчает запоминание текстов. А ещё лучше, когда движения сопровождаются речью и жестами – это позволяет наделить сказку дополнительной выразительностью и дети могут почувствовать себя деятельностным участником сюжета.

Необходимо рассказывать не большие по содержанию сказки. Очень хорошо это делать вместе с детьми используя движения, речь и жесты. Такое рассказывание, когда педагог вместе с детьми повторяют текст сказки с активным включением движений и жестов, позволяет включить в активное действие всех детей, даже неговорящих и плохо говорящих. Детям очень понравится сказка, если она будет переводиться в игровой сюжет.

Сам текст сказки имеет одну очень важную особенность – это повторяемость. В сказке повторяются реплики персонажей, целые сказочные фрагменты, когда персонаж представляется или рассказывает о произошедших событиях, также повторяются словесные обороты. Такая повторяемость делает собственный такой особый ритм движений текста и получается, что текст как будто «вспоминает сам себя» и обозначает появление нового персонажа или обстоятельств в сказке. И такая повторяемость очень хорошо сказывается на запоминание текста сказки ребёнком.

Корректное построение двигательной основы сказки делает так, что сказочные персонажи могут иметь устойчивые способы передвижения и жестов. Эти движения и жесты могут повторяться на протяжении всей сказки столько раз, сколько повторяется сам текст. Детям нравится как можно чаще разыгрывать уже знакомые сказки. А

если сказочные варианты сказок с использованием жестов и движений расширять, то таким образом у детей мы тренируем память, мимику, речь. Сказки с жестами и движениями можно включать в повседневную жизнь ребёнка: утренняя гимнастика, на коррекционных занятиях.

Сказки для детей раннего и младшего дошкольного возраста с синдромом Дауна, которые хорошо сочетать с движениями и жестами: «Теремок», «Колобок», «Волк и семеро козлят», «Красная шапочка», «Три медведя», «Кот, Петух и Лиса», «Гуси-лебеди», «Курочка Ряба». Данные сказки имеют простое и понятное для детей содержание, они эмоционально наполнены, красочны. При рассказывании данных сказок дети могут повторять за педагогом движения и жесты.

Список литературы

1. Коменский, Я. А. О воспитании: для педагогов, родителей и студентов педвузов / Я. А. Коменский. – Москва: Школьная пресса, 2003. – 191 с.
2. Усольцева, Е. В. Роль народной педагогики в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Усольцева // Молодой учёный. – 2016. – № 11 (115). – С. 1569 – 1571.
3. Чельшева, М. В. Профиль развития как основа разработки программ ранней помощи / М. В. Чельшева, Н. А. Урядницкая // Синдром Дауна XXI век. – 2008. – № 1. – С. 12–19.

© Валихова В. С., 2024

ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА В КОНТЕКСТЕ НЕЙРОКОРРЕКЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ващенко Ольга Сергеевна – учитель-логопед, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Нижневартовска детский сад № 90 «Айболит», г. Нижневартовск, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению преодоления нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлен опыт исправления слоговой структуры слова в контексте нейрокоррекционных упражнений.

Ключевые слова: Слоговая структура слова, нейрокоррекция, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст.

С каждым годом наблюдается значительное увеличение детей, имеющих тяжелые нарушения речи. Нарушение слоговой структуры слова в разной степени отмечается у большого количества дошкольников. Коррекция слоговой структуры слова является одной из приоритетных задач в работе учителя логопеда с дошкольниками, имеющими системные нарушения речи. Искажения слогового состава слова признаны ведущими и стойкими в структуре речевого дефекта детей с общим недоразвитием речи. Исходя из исследований специалистов науки и опыта работы коррекционных педагогов нам известно, что формирование слоговой структуры слова влияет на успешность овладения грамматическим строем речи, усвоением звукового анализа, письма, чтения. В качестве предпосылок формирования слогового состава слов ученые выделяют пространственный, динамический и ритмический компоненты

психической деятельности, обосновывают, что неречевые процессы во многом определяют становление слоговой структуры слова. В качестве одного из факторов авторы указывают ритмические способности. Процесс формирования слоговой структуры слова, по мнению Е. Э. Артемовой и О. В. Григорьевой, имеет нейропсихологический аспект. Поэтому авторы видят причину данного нарушения в дефектах кинестетического и кинетического праксиса. Эти неречевые процессы являются базовыми предпосылками усвоения слоговой структуры слова.

В коррекционной работе по формированию слоговой структуры слова выделяют три этапа работы: подготовительный; коррекционный и заключительный этап.

И здесь педагогам на помощь приходят нейроупражнения, направленные на синхронизацию работы правого и левого полушария головного мозга, которые помогают скорректировать процесс логопедической работы и являются очень хорошим к ней дополнением. Упражнения дают возможность повысить восприятие информации, идущей от педагога, увеличивается концентрация и общая умственная производительность, повышается скорость обработки информации.

Под влиянием нейроупражнений происходят положительные структурные изменения. Совершенствуется регулирующая и координирующая роль нервной системы.

В коррекционный этап включается работа над гласными, слогами. Используются различные ритмические дорожки, пропевание серии звуков, слогов, при выполнении упражнений ребенком подключаем зрительные.

При работе с слоговой структурой слова у дошкольников на любом из этапов положительно зарекомендовали упражнения, направленные на развитие моторных функций (общая моторика); над статической и динамической координацией движений пальцев рук и органов

артикуляции; формирование ориентации в пространстве; работа над ритмом... На этих этапах используются различные упражнения ходьбы с музыкальным, речевым сопровождением, отстукивание мячом об пол. Выполнение упражнений левой и правой рукой одновременно. Ориентировка в пространстве относительно своего тела. Использование нейроигр позволяет, с одной стороны повысить эффективность коррекционно-образовательного процесса, с другой – в большей степени применить индивидуальный подход в процессе обучения.

Итак, следует отметить, что регулярное использование нейроупражнений в работе учителя – логопеда оказывает положительное влияние на коррекционный процесс обучения, развитие интеллекта и улучшение состояния физического, психического, эмоционального здоровья, снижает утомляемость, повышает способность к самоконтролю, что в свою очередь, способствует эффективной коррекции недостатков развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Список литературы

1. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей: методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 56 с.
2. Жинкин, Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН, 1958. – 370 с.
3. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста: Клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
3. Титова, Т. А. О нарушениях слоговой структуры слова // Специальное образование, 2017. – № 4. – С. 28–30.
4. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

5. Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет. М.: Гном и Д, 2001. – 96 с.

© Ващенко О. С., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Васильева Ирина Ивановна – воспитатель,

ГПД БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ №3», г. Чебоксары

Зотова Светлана Алексеевна – воспитатель,

ГПД БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ №3», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. в данной статье раскрыто формирование основных компонентов функциональной грамотности обучающихся с ОВЗ во внеурочной деятельности, представлены методы, приемы для развития функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, внеурочная деятельность, читательская грамотность, математическая грамотность, естественно-научная грамотность.

Функциональная грамотность – это умение ставить и изменять цели и задачи своей деятельности, планировать, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе, действовать в ситуации неопределенности.

Формирование функциональной грамотности у младших школьников с ОВЗ, происходит не только на уроках, но и во внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность направлена на достижение личностных и метапредметных результатов, результатов освоения основной образовательной программы, также способствует расширению образовательного пространства, создаёт дополнительные условия для развития учащихся. В ходе внеурочной деятельности обучающиеся не только должны узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения.

Формирование функциональной грамотности в начальной школе ведётся по четырем направлениям: читательская грамотность; математическая грамотность; естественнонаучная грамотность; финансовая грамотность.

Разработаны программы внеурочной деятельности по таким направлениям: общеинтеллектуальное – «Грамотеи», «Юный математик», общекультурное – «Любимая книга», естественно-научное – «Разведчики природы».

Базовым навыком функциональной грамотности является читательская грамотность. Благодаря умению работать с информацией, читать прежде всего, знакомству с различными произведениями, накапливая опыт ориентирования в мире книг, читательская деятельность несёт радость преодоления трудностей и чувство успеха у детей.

Для развития читательской грамотности нужно начинать работать с простыми текстами, знакомясь с произведением, использовать комментированное чтение для понимания информации в тексте, научить читать «между строк» для понимания чувства, мысли героев, их мотивы, а также работать с интерпретацией.

Следующим этапом в анализе текста является прогнозирование – применить новые знания. Сделав паузу в чтении или закончив его, можно спросить у ребенка: «Как ты думаешь, что теперь будет делать герой?» Таким образом легко перевести нетерпение, которое испытывает ребенок, желающий читать дальше и дальше, в обсуждение прочитанного. А при следующем прочтении «проверить» версии. Такой подход позволяет проговорить, продумать и «прожить» большее количество ситуаций. Чтобы узнать, понимает ли ребенок всё, что до него пытаются донести используется приём «Толстые и тонкие вопросы» (нестандартные вопросы). На занятиях используются современные технологии: сторителлинг, «Портфель читателя. Интерактивные страницы».

Математическая функциональная грамотность – способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину. Обучение математике на внеурочных занятиях «Юный математик» призвано сформировать у детей начальную математическую грамотность: знание начального курса арифметики, необходимые вычислительные навыки, умение проводить простейшие рассуждения в ходе решения текстовых задач, первичные навыки математической речи и письма. Для этого можно использовать различные ресурсы ИКТ. Это задания на платформе Учи.ру, онлайн-тренажёры, электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности Министерства просвещения Российской Федерации <https://fg.reshechka.ru/>.

Естественно-научная грамотность – это способность учащихся использовать естественнонаучные знания для отбора в реальных

жизненных ситуациях тех проблем, которые могут быть исследованы и решены с помощью научных методов, для получения выводов, основанных на наблюдениях и экспериментах, необходимых для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека, а также для принятия соответствующих решений.

Эффективным способом формирования естественнонаучной грамотности во внеурочной деятельности является проектно-исследовательская деятельность, которая создаёт условия для развития личности ребёнка, его индивидуальности, творческих способностей, формирует потребность учиться на протяжении всей жизни. Создание проблемных ситуаций является важнейшим методическим ресурсом для обучения школьников с ОВЗ решению жизненных задач с помощью полученных знаний.

Хорошим подспорьем является пособие для внеурочной деятельности в начальной школе «Функциональная грамотность. Тренажёр для школьников» из серии «Учение с увлечением», авторов М. В. Буряк, С. А. Шейкиной.

На примере квест-игры «Мой первый заработок» разнообразные виды деятельности помогают учащимся обобщить знания по финансовой грамотности. Ребята учатся зарабатывать деньги интеллектуальным трудом. Три команды совершили путешествие по шести станциям. У каждой команды свой маршрутный лист с указанием пути, названия станций. На станциях учащиеся получали различные задания и выполняли. За правильное выполнение этих заданий каждая из команд получала деньги, настоящие монеты номиналом в 1, 2, 5 рублей. На заключительной станции команды встретились, подсчитали количество заработанных денег и потратили их, правильно используя свой доход.

С учётом психологических особенностей и потребностей детей с ОВЗ младшего школьного возраста целесообразны игровые формы занятий: дидактические и ролевые игры, воображаемые ситуации, творческие импровизации и инсценировки. К специфике внеурочной деятельности относится и большая возможность проявления индивидуальных интересов и способностей детей, которые свободны в определении своего вклада в общее дело, в реализации творческого подхода при решении поставленных задач.

Таким образом, занятия внеурочной деятельностью помогают решать задачи развития функциональной грамотности, эмоционального, творческого, литературного, интеллектуального развития обучающегося, проблемы нравственно-этического воспитания.

Список литературы

1. Алексеева, Е. Е. Методика формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике //Проблемы современного педагогического образования: Сборник статей, Москва, 2020. – № 66–2. – С. 10–15.

2. Козлова, М. И. Повышение функциональной грамотности как необходимость современного образования //Сборник статей II Международного учебно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 2020. – С. 116–125.

3. Развитие функциональной грамотности обучающихся начальной школы: методическое пособие для педагогов /Под общей редакцией Л. Ю. Панариной, И. В. Сорокиной, О. А. Смагиной, Е. А. Зайцевой. – Самара: СИПКРО, 2019.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Вендина Алла Анатольевна – кандидат физико-математических наук, доцент, эксперт отдела административного, аналитического сопровождения и авторского контроля государственного университета просвещения, г. Москва, Россия

Киричек Ксения Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики, информатики и цифровых образовательных технологий, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, Россия

Аннотация. В статье выделены характерные особенности детей с ЗПР, необходимость использования коррекционно-развивающих заданий в процессе их обучения, сделан вывод о том, что применение приемов моделирования помогает обучающимся самостоятельно выделить условие задачи и вопрос, выбрать алгоритм, арифметические действия для решения.

Ключевые слова: начальная школа, текстовые задачи, ЗПР.

Наличие единых программ в предметном содержании и стандарта в требованиях к качеству обучения, а также высокая наполняемость класса вынуждают учителя ориентироваться на некий средний уровень образованности обучающихся. При этом достичь запланированные результаты обучения должен каждый ребенок в установленные плановые сроки. В связи с этим, наиболее сложным является положение детей, у которых имеется то или иное несоответствие норме возрастного развития, в том числе задержка психического развития (ЗПР) –

пограничная форма интеллектуальной недостаточности, личностная незрелость, негрубое нарушение познавательной сферы, синдром временного отставания психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоциональных, волевых). Это не клиническая форма, а замедленный темп развития [6]. Специалисты выделяют следующие характерные особенности детей с ЗПР [4, 7]: недостаточно развиты умственные операции; низкий уровень памяти; снижение работоспособности, неустойчивое внимание; низкий уровень речевого развития, бедный словарный запас слов, слабая техника чтения, неверное толкование слов; низкий навык самоконтроля, незрелость эмоционально-волевой сферы, не развита регуляция поведения.

Работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, посвящены труды [2, 5, 7 и др.], особенностям обучения математике детей с ЗПР [4, 6 и др.], в частности обучению решению текстовых задач [1].

При работе с учениками с ЗПР должны использоваться коррекционно-развивающие задания, учитывающие особенности конкретного ученика [5]. Как показывает практика, решение текстовых задач представляет большие трудности для обучающихся с ЗПР. Научить детей решать задачи – сложный и многоступенчатый процесс, направленный на формирование и развитие у обучающихся базовых учебных действий: коммуникативных, регулятивных, познавательных. Как отмечается в работе [3] важным этапом в методике обучения решению текстовых задач является обучение приемам моделирования на примере работы с сюжетными рисунками, предметными, схематическими, знаково-символическими моделями.

Результатом работы с указанными моделями является преодоление у обучающихся таких трудностей, как: выбор арифметического действия, выбор и использование алгоритмов при решении задачи; осознание математических отношений (больше/меньше, выше/ниже,

дороже/дешевле; «больше/меньше на ...», «больше/меньше в. . . », «на сколько (во сколько раз) больше/меньше» и др.); самостоятельное выделение детьми условия задачи, вопроса, этапов решения. Работа с графическими моделями, с визуализацией при решении текстовых задач становится тем эффективнее, чем лучше развиты вычислительные навыки у младших школьников. Обучение счету также возможно с помощью вспомогательных моделей: числового ряда, числовых лесенок и т. д.

Использование в работе педагога графических моделей с учетом дифференцированного подхода способствует формированию у детей с ЗПР не только умения решать текстовые задачи, но и таких умений, как: систематизация и обобщение; моделирование; развитие речевых навыков; осознание действия контроля в процессе решения задачи, то есть формированию у обучающихся познавательных учебных действий.

Список литературы

1. Каирова, Л. А. Особенности методического подхода к формированию умений у младших школьников с задержкой психического развития решать текстовые задачи / Л. А. Каирова // Современные образовательные технологии в начальной школе: Материалы заочной всероссийской научно-практической конференции, Барнаул, 20 апреля 2017 года / под ред. Л. А. Никитиной. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2017. – С. 46–50. – EDN YOTZHB.

2. Киричек, К. А. Применение дистанционных технологий в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / К. А. Киричек, Т. А. Куликова, О. В. Федина // Дистанционные образовательные технологии : Сборник трудов VI Международной

научно-практической конференции, Ялта, 20–22 сентября 2021 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2021. – С. 194–197. – EDN RRANAJ.

3. Кокорева, В. В. Графические модели как средство визуализации текстовых задач в начальной школе / В. В. Кокорева, А. А. Вендина // Kant. – 2020. – № 3(36). – С. 284–289. – DOI 10. 24923/2222–243X. 2020–36. 54. – EDN UMRWVG.

4. Крюковская, Н. В. Коррекционная направленность обучения математике учащихся с задержкой психического развития на I ступени общего среднего образования / Н. В. Крюковская // Специальное образование: Материалы XV Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25 апреля 2019 года. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2019. – С. 158–162. – EDN UHWOYL.

5. Математика и конструирование в 1 классе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII вида: пособие для учителя / А. В. Белошистая. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2024. – 511 с.

6. Упатова, Т. С. Работа с детьми с задержкой психического развития на уроках математики / Т. С. Упатова // Наука и образование: векторы развития: Международная научно-практическая конференция, Чебоксары, 09–10 апреля 2018 года. – Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2018. – С. 77–80. – EDN XNZYWD.

7. Фетисова, Н. В. Формирование логических умений у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения математике / Н. В. Фетисова, И. Н. Чичканова // Вестник

Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1(190). – С. 22–28. – DOI 10. 23951/1609–624X-2018–1–22–28. – EDN ZXWCLL.

© Вендина А. А., Киричек К. А., 2024

«РАЗНОЦВЕТНЫЕ ИСТОРИИ» ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАСТИЛИНА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Ветлова Татьяна Николаевна – музыкальный руководитель, МБДОУ
«Детский сад № 114», г. Чебоксары

Любимова Лариса Николаевна – педагог-психолог, МБДОУ «Детский
сад № 114», г. Чебоксары

Смиренская Анастасия Николаевна – педагог-психолог, МБДОУ
«Детский сад № 163», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассказывается о пластилинографии. Рассматривается влияние пластилинографии на детей с ОВЗ. Используются современные подходы и технологии сопровождения развития детей. Также представлен совместный опыт работы педагогов детских садов г. Чебоксары.

Ключевые слова: пластилин, пластилинография, дети с ОВЗ, авторские упражнения и сказки Л. Н. Любимовой.

Пластилин – это пластичный материал, поддающийся изменениям. Взаимодействие с пластилином помогает трансформировать внутренние переживания комплексы, страхи, негативные эмоции. Его физическая природа обеспечивает более устойчивый контакт с реальностью.

Поделки из пластилина на протяжении цикла занятий можно оставлять, совершенствуя или переделывая их много раз. При лепке из пластилина у детей, а тем более у детей с ОВЗ, развивается сенсомоторная координация, задействуются одновременно большее количество мышц, потому что для лепки необходимо прикладывать больше усилий, нежели для рисования, и не важно, есть ли под руками краски, карандаши или песок. Получают развитие психические процессы и ориентация в пространстве, дети получают знания о различных цветах, их сочетаниях и разных фактурах, развивается усидчивость, дисциплинированность и аккуратность.

Рассматривая библиографию о пластилинографии, хочется выделить некоторые из них. В серии книг «Пластилиновая азбука. Читаем и лепим», Сергея Меринова и Румянцевой Натальи, каждая глава начинается с новой буквы алфавита. В книге «Пластилиновые секреты. Как за 30 минут слепить сказку» Новацкая Марина показывает на своих страницах различные техники лепки. Светлана Ляне в книге «Пластилиновая сказка» рассказывает о пластилинографии. Данная книга рекомендована для использования в кружках по пластилинографии, для воспитателей, родителей, которым интересна данная технология.

Пластилинография – это создание миров из пластилина. Она бывает разных видов – контурная, прямая, витражная, мозаичная, модульная, многослойная. Мы используем различные подходы и технологии сопровождения развития детей: наглядные, словесные (объясняем), практические (наблюдаем за детьми, помогаем). Дети заранее должны обучиться приемам лепки, чтобы на занятиях по пластилинографии не отвлекаться. Конечно, это сложно для детей с ОВЗ, поэтому начиная занятие, педагог повторяет с детьми приемы, которые будут сейчас использоваться. На занятиях по лепке они учатся скатывать,

сплющивать, прищипывать, оттягивать, заглаживать, разрезать и соединять. Сейчас поменялся подход к образовательному процессу, именно современные подходы и технологии находятся в абсолютном приоритете. Для занятий пластилинографией рекомендуется использовать пластилин чистых цветов, мягкий, который не липнет к рукам, для основы картон, к которому хорошо прилипает пластилин. Для занятия нам необходимы следующие дидактические материалы: разноцветный мягкий пластилин, в свободном доступе для каждого ребенка; основа для лепки, предварительно подготовленная; клеенки, скалочки для раскатывания, стеки для отрезания и формирования фигур; салфетки влажные для вытирания рук; сопровождающие иллюстрации.

Конечно, необходимо провести подготовительную работу: 1) подготовка основы (хорошо продумать основу, размножить на всех детей, посещающих группу), 2) подготовка сюрпризного момента. Хорошо подобранный сюрпризный момент необходим детям ОВЗ, 3) подготовка динамической паузы, 4) если лепить картину предполагается несколько занятий, необходим фотоаппарат, фиксирующий деятельность ребенка на данном этапе, 5) подобрать фоновую музыку, которая настроит ребенка на определенный лад, сочетая с лепкой.

При подготовке к занятиям по пластилинографии мы искали упражнения, которые подготавливали бы пластилин к работе. Пересмотрели множество ресурсов, не нашли. Создали сами: «Добрый червячок» авторское упражнение Ларисы Любимовой. Для его выполнения необходим только кусочек пластилина.

В корзинке живет небольшой червячок, (заглядываем в корзинку с пластилином)

Он хочет погреть свой красивый бочок. (берем в руки комочек пластилина)

В ладошках своих червячка покатай (катаем между ладошками шарик)

И он улыбнется тебе, так и знай. (раскрываем ладошку и смотрим на червячка)

Когда червячку уже станет тепло, (трогаем его пальчиками)

Ты сможешь легонько погладить его. (надавим на комочек, если пластилин не согрелся, продолжим песенку)

Бока отогрел и опять убежал, (прячем пластилин между ладошками)

А только, как листик осенний дрожал (растираем ладошки друг с другом, так чтобы получилась «колбаска»).

Ты видишь, ползет червячок наш домой (раскатываем длинную тонкую колбаску)

И много друзей он ведет за собой! (отрываем, сколько нам необходимо, формируя заготовки для поделки).

Наш опыт работы по пластилинографии получил высокую оценку в 2023 году: на VIII Международной научно-практической конференции в рамках реализации федерального инновационного проекта «Комплексное научно-методическое сопровождение профессионально-личностного развития молодых педагогов системы дошкольного образования», «Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья» и на XII Международном Форуме «Вектор развития. Живая практика».

Мы на своих занятиях стараемся использовать авторские упражнения и сказки Ларисы Николаевны Любимовой, – «чувствуя, какими эмоциями отзывается тот или иной текст, и отзывается ли вообще, так происходит выбор сказочных упражнений для нашей программы по пластилинографии «Разноцветные истории». Музыка для динамических пауз сочиняет музыкальный руководитель Татьяна Николаевна Ветлова: «Не большие по своему объему, но побуждающие стихи, так и хочется иногда спеть». Именно такая история произошла со стихотворением «Добрый червячок». Будучи соавторами и работая в

разных детских садах города, педагоги-психологи Лариса Николаевна Любимова и Анастасия Николаевна Смиренская имеют возможность не только охватить больше детей ОВЗ, используя одну инновационную технологию, но и скорректировать саму программу и сравнить полученные результаты.

Список литературы

1. Давыдова, Г. Н. «Пластилинография» – М.: Скрипторий. – 2003.
2. Пелеева Е. «Волшебство пластилиновой живописи. Теория и практика» – М.: Формат-М. – 2023 г.
3. Савина, Л. П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников – М.: АСТ. – 2002.

© Ветлова Т. Н., Любимова Л. Н., Смиренская А. Н., 2024

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ТЕХНОЛОГИИ «ЛИТОТЕРАПИЯ» В РАБОТЕ ПЕДАГОГА С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Визгина Елена Николаевна – член ЧРО ФПОР, педагог-психолог,
старший воспитатель, КУ «Специализированный Дом ребенка
«Малютка» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары

Дунаева Надежда Александровна – педагог-психолог, МБДОУ
«Детский сад №16 «Красная Шапочка», г. Новочебоксарск

Ратманова Светлана Александровна – педагог-психолог, МБДОУ

«Детский сад №10 «Сказка», г. Новочебоксарск,

Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлены аспекты применения литотерапии в работе педагога-психолога на основе программы «Каменные сказки» в соответствии с реализацией федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО). Рассматривается опыт работы педагогов-психологов Чувашской Республики, цели, задачи, рекомендации, этапы и методы разработанной и реализованной программы «Каменные сказки».

Ключевые слова: литотерапия, психология, сопровождение, эмоциональная сфера, дошкольник.

Согласно ФГОС ДО одним из приоритетов образования является укрепление физического и психического здоровья детей.

В программе «Каменные сказки», разработанной авторским коллективом, используется уникальный и хорошо знакомый материал – камни. Литотерапия (от греческого *lithos* – «камень», *therapia* – «лечение») – терапия с использованием минералов.

Гипотеза: мы считаем, что игры с камешками могут широко использоваться в качестве психологической помощи дошкольникам, испытывающим трудности в общении, для психологической коррекции конфликтов, замкнутости и тревожности, а также в качестве психологической профилактики для оптимизации психического развития детей.

Камни используются в качестве стимульного материала для развития непосредственного мышления детей дошкольного возраста.

Цель – развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста. Задачи: выявить эмоциональный фон ребенка, повысить самооценку, сформировать способность к позитивным отношениям, снизить уровень тревожности и улучшить эмоциональные отношения в семье.

Программа рассчитана на детей в возрасте 4–5 лет (участвуют с информированного согласия законных представителей). Каждое занятие состоит из нескольких частей и длится не более 25 минут.

Критерии эффективности: оптимизация личностных ресурсов участника в образовательном процессе, развитие коммуникативных навыков, снижение психического напряжения и агрессии, адекватное эмоциональное самовыражение ребенка, повышение родительской компетентности в вопросах физического и психического развития и здоровья ребенка.

Для оценки эффективности программы «Каменные сказки» использовались следующие методики: графическая методика «Кактус» М. А. Панфиловой (авторская), оценивающая эмоциональную сферу ребенка; методика самооценки «Лестница» В. Г. Щура; исследование взаимоотношений детей в группах детского сада. Социологическая методика-игра «Секрет» Т. А. Репиной, методика выявления тревожности у детей дошкольного возраста «Паровозик» С. В. Велиевой, методика диагностики эмоциональных отношений в семье «Цветик-восьмицветик» С. В. Велиевой.

Ожидаемые эффекты от реализации программы: создание позитивного микроклимата в группе, повышение уверенности в себе, снижение напряженности у воспитанников.

Апробация программы «Каменные истории» проходила в трех дошкольных учреждениях в 2018–2019 годах, выборка составила 110 детей в возрасте 4–5 лет. Социальный статус семьи и освоение детьми образовательной программы не учитывались.

Результаты реализации программы по итогам внедрения технологии «литотерапия»:

– выявлен эмоциональный фон у 9 % детей контрольной и экспериментальной групп (против 2 % в контрольной группе);

– самооценка детей экспериментальной группы повысилась на 31% (по сравнению с контрольной группой – на 11%);

– повышение самооценки детей экспериментальной группы на 31% (по сравнению с 11% в контрольной группе). У детей в группе детского сада сформировались хорошие навыки построения взаимоотношений, уровень взаимности составил 21 % (0 % в контрольной группе);

– уровень тревожности детей экспериментальной группы в привычном социальном окружении группы детского сада снизился на 13 % (по сравнению с контрольной группой – 0 %);

– у детей экспериментальной группы повысился уровень позитивного психического состояния в семье на 15% (по сравнению с 4% в контрольной группе).

Иными словами, показатель эмоциональной сферы в контрольной группе практически не изменился, составив 69,5 % у детей в начале года и 73,8 % у детей в конце года. В экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика в формировании эмоционального спонтанного домена детей, который увеличился с 67,3 % детей до 85,8 % детей. Такие результаты были достигнуты благодаря учету способностей и потребностей каждого ребенка, обогащению развивающей предметно-пространственной среды, использованию современных технологий и методов развивающего обучения для создания условий развития ребенка.

Таким образом, выдвинутая педагогом гипотеза об эффективности применяемой технологии «литотерапия» подтвердилась.

Перспективы внедрения: распространение опыта, расширение стимулирующего материала программы и категорий участников.

Список литературы

1. Визгина, Е. Н., Литотерапия в работе педагога-психолога дошкольной образовательной организации / Е. Н. Визгина Е. Н., Н. А. Дунаева, С. А. Ратманова // Еремицкая И. А. Весенние-психолого-педагогические чтения [Электронный ресурс]: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти почетного профессора АГУ А. В. Буровой (г. Астрахань, 19 апреля 2022 г.) / сост. И. А. Еремицкая. – Астрахань : Астраханский государственный университет, 2022. – 246 с. – С. 192.

2. Вязовцева, Е. И. Авторская психолого-педагогическая программа по успешной социальной адаптации дошкольников с элементами сказкотерапии «Здравствуй, сказка!» [Электронный ресурс] / Е. И. Вязовцева // Всероссийское сетевое издание Дошкольник (ДОШКОЛЬНИК. РФ). URL:<http://doshkolnik.ru/psihologiya/12391-avtorskaya-psihologopedagogicheskaya-programma-po-uspeshnoy-socialnoy-adaptacii-doshkolnikov-s-elementami-skazkotterapii-zdravstvuy-skazka.html>(дата обращения: 26.02.2023).

3. Данильченко, Е. В. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста / Е. В. Данильченко // Педагогический опыт: от теории к практике: сб. материалов III междунар. науч. -практ. конф. / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – 2017. – С. 162–164.

© Визгина Е. Н., Дунаева Н. А., Ратманова С. А., 2024

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

Волкова Алина Ивановна – старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад №1 «Солнышко», п. Вурнары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального изучения особенностей развития лексических навыков детей 2–3 лет в процессе ознакомления с художественной литературой. Осуществлен анализ распределения дошкольников по уровням сформированности словаря детей раннего возраста, а также раскрыта роль художественной литературы в развитии лексических навыков детей 2–3 лет.

Ключевые слова: речь, активный словарь, связная речь, ознакомление с художественной литературой, дети раннего возраста, произведения художественной литературы.

Правильное формирование словаря дошкольников служит средством полноценного общения и развития личности. Лексика как важнейшая часть языковой системы имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. Богатство сформированного словаря дошкольников есть признак высокого развития речи.

Речь начинает активно формироваться уже в раннем возрасте. Ранний возраст – это момент более активного формирования организма. Одним из основных новообразований данного возраста считается формирование речи. Основными задачами развития речи являются воспитание звуковой культуры речи, обогащение и активизация словаря,

формирование грамматического строя речи. Формирование словаря у детей раннего возраста является основой для дальнейшего нормального речевого развития. Ребенок многое усваивает путем подражания окружающим его людям, соприкосновения с разными предметами, но наиболее благоприятно развитие речи протекает под влиянием продуманного воспитания и обучения, которое осуществляется с учетом возрастных особенностей [1].

Проблемами развития речи занимались такие ученые как Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, О. И. Соловьева, Е. И. Тихеева, Д. Б. Эльконин [2,7] и др.

Проблеме речевого развития посвящены работы многих педагогов и исследователей: анализ природы слова и особенностей освоения детьми лексики осуществляли В. В. Гербова, В. И. Логинова, Е. И. Тихеева, В. И. Яшина [8]; изучению особенностей усвоения детьми лексики посвящены работы М. М. Алексеевой, А. Н. Богатыревой, В. В. Гербовой, А. П. Иваненко, Ю. С. Ляховской, В. И. Яшиной; специфику усвоения слова, как лексической системы, его связи с другими лексическими единицами изучали Ф. А. Сохин, Е. М. Струнина, О. С. Ушакова [5]; исследованием речевого развития занимались такие выдающиеся психологи, педагоги и лингвисты как Л. С. Выготский, В. В. Виноградов, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ф. А. Сохин, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерина, Д. Б. Эльконин [4,7].

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчеркивается, что предпосылки развития речи у детей раннего возраста определяются двумя процессами. Одним из этих процессов является неречевая, предметная деятельность самого ребёнка, т. е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира. Вторым важнейшим фактором развития речи у детей раннего возраста, в том числе и развития словаря,

выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребёнком. В связи с этим развитие лексики ребёнка раннего возраста во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается малыш [3].

Художественная литература является важнейшим источником и средством развития всех сторон речи детей. Ранний возраст – период активного становления художественного восприятия. Художественная литература открывает и объясняет ребёнку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Она развивает мышление и воображение ребёнка, обогащает его эмоции, даёт прекрасные образцы русского литературного языка, вызывает интерес к личности и внутреннему миру героя. Научившись сопереживать героям произведений, дети начинают замечать настроение окружающих их людей.

В трудах Л. С. Выготского, Л. М. Гурович, А. В. Запорожца, Н. С. Карпинской, О. И. Никифоровой, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Е. А. Флериной [6] и других ученых исследуются особенности восприятия художественной литературы ребёнком дошкольного возраста.

Интерес к книге у ребенка появляется рано. Вначале ему интересно перелистывать странички, слушать чтение взрослого, рассматривать иллюстрации. С появлением интереса к картинке начинает возникать интерес к тексту. Как показывают исследования, при соответствующей работе уже на третьем году жизни ребенка можно вызвать у него интерес к судьбе героя повествования, заставить малыша следить за ходом события и переживать новые для него чувства [8].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что проблема использования художественной литературы как средства развития речевой активности у детей раннего возраста является актуальной.

Проблема данного исследования связана с поиском ответа на вопрос: «Каковы особенности развития лексических навыков детей 2–3

лет в процессе ознакомления с художественной литературой. Решение данной проблемы составляет цель исследования. Мы полагаем, что ознакомление с художественной литературой является эффективным средством развития лексических навыков детей 2–3 лет.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад №1 «Солнышко» поселка Вурнары Вурнарского района Чувашской Республики.

В экспериментальном исследовании приняли участие воспитанники первой младшей группы (2–3 года) в количестве 10 человек (7 девочек, 3 мальчика).

Диагностика проводилась в первую половину дня, методики предъявлялись индивидуально и последовательно. На первичном этапе диагностики устанавливались с ребенком доверительные отношения. Для определения уровня сформированности словаря детей раннего возраста нами была взята за основу методика О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной «Диагностика развития словаря» [5], включающая в себя несколько заданий.

Обратимся к данным, полученным в ходе проведения методики: высокий уровень сформированности словарного запаса в контрольной группе выявлено у 2 испытуемых (40%), в экспериментальной группе испытуемых с таким уровнем отсутствует. Дети с высоким уровнем называют признаки предметов, употребляют подходящие слова при обозначении предметов, действий, качеств. Самостоятельно дают правильные и точные ответы на вопросы. Средний уровень отмечается у 2 детей (40%) экспериментальной группы и у 1 ребенка (20%) контрольной группы. Низкий уровень в контрольной группе выявлено у 2 испытуемых (40%), в экспериментальной группе уровень сформированности словарного запаса выявлено у 3 испытуемых (60%). Речь этих детей отстает от возрастной нормы. У них наблюдалось

сильное смущение при общении. Дети недостаточно понимают задаваемые вопросы, поэтому необходимо было повторять задание несколько раз, но даже при этом в нескольких ситуациях (по диагностическому заданию №2) оно оставалось не выполненным. При выполнении данных диагностических заданий многие дети в высоком уровне без труда называли слова, обозначающие предмет, однако, некоторые испытывали сложности. У детей со средним уровнем возникали затруднения в недостатке понимания речи. Справлялись с заданием частично. Не все дети внимательно выполняли задания педагога, были пассивны и не реагировали на вопросы, обращенные к ним. Возникали трудности в употреблении прилагательных. У детей с низким уровнем наблюдается отсутствие интереса к предложенному заданию. Дети не могли сосредоточиться, а также возникли трудности в понимании инструкции. Каждая предъявленная картинка вызывала у данной категории детей затруднения. У многих детей, показавших низкий уровень сформированности словарного запаса, были отмечены трудности в назывании всех частей речи. Два ребенка (Валерия Х. (ЭГ), Никита К. (КГ)) использовали в речи лепетные слова: гав-гав, мяу-мяу и т. д. Выполнять задание дети, продемонстрировавшие низкий уровень сформированности словарного запаса, без помощи воспитателя затруднялись, называли слова только после дополнительных наводящих вопросов (Анастасия С. (КГ), Адиля Р. (ЭГ), Дарья К. (ЭГ), Никита К. (КГ)). В основном у детей наблюдались трудности при назывании имен прилагательных: большинство повторяли за педагогом имя существительное, либо смогли назвать только один-два признака предмета. Также дети затруднялись в назывании слов, обозначающих действия (глаголов), связанных с движением, состоянием предлагаемого предмета.

Таким образом, экспериментально было доказано, что уровень

сформированности словарного запаса у детей раннего возраста развит недостаточно. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной систематической работы по совершенствованию лексического строя речи детей раннего возраста. С целью развития лексических навыков у детей 2–3 лет мы разработали перспективный план использования художественной литературы. Всего нами было подобрано и адаптировано 12 занятий по произведениям художественной литературы.

С целью определения эффективности проведенной работы нами был организован и осуществлен контрольный этап эксперимента, включивший в себя повторную диагностику сформированности словарного запаса у детей раннего возраста, а также сравнение и обобщение результатов с исходными.

В качестве диагностического инструментария на данном этапе была использована методика аналогичная констатирующему эксперименту и соответствующие ей критерии и уровни оценки.

Повторная диагностика показала, что в экспериментальной группе повысился уровень сформированности словарного запаса. Высокий уровень показали 20% детей (что на 20 % больше, чем на констатирующем этапе эксперимента). Также было выявлено 60% детей со средним уровнем (что на 20% больше по сравнению с данными констатирующего этапа), и 20% с низким уровнем (что на 40% меньше, чем на констатирующем этапе). В контрольной группе можно говорить лишь о незначительной положительной динамике в уровне развития словарного запаса: положительные изменения коснулись среднего уровня (увеличение на 20%), количество детей с высоким снизилось на 20%, а низкий уровень – без изменений.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что многие дети продемонстрировали показатели выше исходных при выполнении заданий.

Большинство детей обследуемой группы стали внимательнее и увереннее называть предметы по описанию, употреблять в речи относительные прилагательные, глаголы. Кроме этого, значительно повысилась речевая активность тех детей, которые на констатирующем этапе эксперимента показали низкий уровень сформированности словарного запаса.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента позволили нам сделать выводы об эффективности проведения соответствующих путей педагогической работы. Мы наблюдали существенную положительную динамику, что свидетельствует об эффективности используемых нами приемов.

Список литературы

1. Алексеева, М. М., Яшина, В. И. Речевое развитие дошкольников. – Москва: Академия, 1999. – 288 с.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: КАРО, 2003. – 541с.
3. Гриценко, З. А. Литературное образование дошкольников [Текст]: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / З. А. Гриценко. – Москва: «Академия», 2012. – 352 с.
4. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва: Наука, 2003. – 499 с.
5. Струнина, Е., Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста – Москва: Владос, 2004. – 288 с.

6. Хохрякова, Ю. М. Педагогика раннего возраста : учебное пособие для среднего профессионального образования / Ю. М. Хохрякова. – 2–е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 262 с.

7. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – Москва: Диалог, 2013. – 156 с.

8. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей [Текст]: уч. для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – Москва: Академия, 2013. – 448 с.

© Волкова А. И., 2024

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Габдрахманова Эльвира Рустемовна – магистрант 1 курса Института психологии и образования, КФУ, педагог-психолог,

МАДОУ «Детский сад №156», г. Казань

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования

Института психологии и образования КФУ,

г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье раскрывается содержание нейропсихологического метода в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи. При несформированности познавательных процессов у детей с нарушениями речи рекомендована работа по

коррекции познавательных процессов. Нейропсихологический подход сможет помочь узнать связь психики и мозга ребенка, а также сделать план коррекционной работы.

Ключевые слова: нейропсихологический метод, дети, нарушение речи, познавательные функции

Теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы, позволил выявить, что при недостаточной сформированности познавательных функций у большинства детей с нарушениями речи рекомендована коррекционная работа познавательных процессов [3].

Для выявления причин этих нарушений, оценки степени несформированности психических функций и подбора оптимальных методов и стратегий работы необходим инновационный метод, которым является нейропсихологический метод [1].

Тема развития познавательных функций детей дошкольного с нарушениями речи использованием нейропсихологического возраста широко освещается в отечественной и зарубежной литературе.

В своем исследовании, Н. В. Нищева говорит о необходимости одновременного нивелирования психического, физического и речевого развития у детей с нарушениями речи [2].

В трудах Л. С. Выготского и А. Р. Лурия, коррекция с использованием нейропсихологического метода рассмотрена как практическое применение теории развития высших психических функций.

В ходе своих исследований Л. С. Цветкова, Ж. М. Глозман, Т. В. Ахутина отметили, что важно использовать внедрение нейропсихологических знаний для исправления речевых нарушений [6].

В результате изучения нейропсихологии, можно узнать о механизмах работы высших психических функций, их влияние на

течение локальных поражений мозга и зависимость проявления нарушений психических функций от возраста [2].

Нейропсихологический метод является наиболее многообещающим и часто используемым в сегодняшних исследованиях направлением, который изучает детей с задержкой речевого развития. У детей с нарушениями речи не до конца сформированы познавательные функции, которые свидетельствуют о несформированности органических нарушений центральной нервной системы [6].

Успешность использования нейропсихологических методов в развитии познавательных функций у детей с задержкой речи отражена в исследованиях Т. В. Ахутиной, А. Р. Лурии, А. В. Семенович, Л. С. Цветковой. По мнению исследователей, нельзя оценивать речь в одиночку от остальных психических процессов [6].

Нейропсихологический подход поможет выявить связь мозга и психики ребенка, а также разработать план коррекционной работы. Применение нейропсихологического подхода осуществляется при: проведении нейродиагностики, осуществлении нейропсихологической коррекции, реализации нейропсихологической профилактики [6].

Нейропсихологическая диагностика помогает изучить особенности о развития психических функций, прогнозировать зоны ближайшего развития ребенка с недостатками в развитии [6].

При нейропсихологическом сопровождении происходит связь между первыми третьим блоками мозга, которая необходима для того, чтобы в зависимости от уровня тяжести нарушения, его можно будет развить с помощью нейропсихологической коррекции ребенка.

Нейропсихологический метод направлен на использование подходов, которые разработаны с учетом особенностей мозга ребенка, и позволяют корректировать не только сформированные функции, но и те, которые еще не были развиты. Также следует отметить, что при

выявлении признаков развития высших психических функций у ребенка с нарушениями речи можно узнать о конкретных слабых сторонах в развитии психических функций. Это поможет точнее определить цели и задачи коррекционной работы.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что нейропсихологический метод является наиболее многообещающим и часто используемым в сегодняшних исследованиях направлением, который изучает детей с задержкой речевого развития. Использование результатов на практике поможет узнать связь развития мозговых структур с прогнозируемыми потенциалами ребенка, педагогом будет использовано при создании индивидуальной коррекционно-развивающей программы для детей с нарушениями речи.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской –М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 680 с. –Текст: непосредственный.

2. Газизова, Т. В. Теория и технологии познавательного развития детей дошкольного возраста: учеб. пособие / авт. сост. Т. В. Газизова, З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова, Т. А. Колесникова, Э. Г. Сабирова. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2020. – 164. – Текст: непосредственный.

3. Калягин, В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320с. – Текст: непосредственный.

4. Карпова, С. И. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников 6–7 лет / С. И. Карпова – Санкт-Петербург, 2017. – 368 с. – Текст: непосредственный.

5. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ.

высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – Текст: непосредственный.

6. Макарова, Л. Н. Нейропсихологический подход как методологическая основа коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с речевыми трудностями / Л. Н. Макарова, С. А. Перышкова / Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 3(204). – С. 527–537.

© Габдрахманова Э. Р., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Галиева Зиля Махмутовна – студент 5 курса 17. 1–925 группы
«Специальное (дефектологическое) образование»

Института психологии и образования, КФУ, воспитатель,
МБДОУ «Больше-Атнинский детский сад», г. Казань

Серодеева Румия Шамилевна – кандидат психологических наук,
доцент, преподаватель педагогики и психологии кафедры психологии и
педагогики специального образования, Институт психологии и
образования КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «речь», «диалогическая речь». Приведено описание терминов с позиций М. Р. Львова, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева. Приведено описание исследования диалогической речи дошкольников, сделаны выводы о том, что сюжетно-ролевая игра является результативным методом для развития связной

речи детей.

Ключевые слова: речь, диалогическая речь, дошкольники.

В рамках исследования был осуществлен теоретический анализ проблемы формирования диалога у детей с общим недоразвитием речи. Согласно М. Р. Львову, «речь представляет собой вид общения, который является необходимым для ведения совместной деятельности людей» [3]. Выделяемая данным автором характеристика точно отражает диалогическое содержание речи – т. к. диалогическая речь, по сути своей – процесс, в котором имеется не менее двух участников, т. е. индивидов, обменивающихся между собой информацией с какой-либо целью, присущей данному общению.

Обращаясь к определению Л. С. Выготского, можно отметить, что речь – диалогическая – базис общения, что согласуется с определением М. Р. Львова [1]. Также Л. С. Выготский отмечает, что «диалог является наиболее естественной средой развития личности ребенка. Для того чтобы участие в диалоге происходило успешным необходимо иметь следующие умения: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение и правильно выражать его средствами языка; поддерживать определенный эмоциональный тон; контролировать нормативность своей речи, вносить соответствующие изменения в ходе общения; логически завершать диалог» [2]. Таким образом, диалогическая речь имеет не только коммуникативную и социальную функцию, но и познавательную.

Помимо диалогической, речь представлена также в монологическом виде, письменном и т. д., однако, для данного исследования представляет интерес именно ее «межличностная» сторона – аспект общения, т. е., речь диалогическая [2].

Для достижения цели исследования, экспериментальная работа

была проведена в МАДОУ Билингвального детского сада №166 комбинированного вида Советского района г. Казани. В исследовании приняли участие 28 разнополых воспитанников детского сада в возрасте 5–6 лет (10 мальчиков и 18 девочек). Все дети имеют ОНР III степени. Испытуемые были разделены на 2 группы: контрольная и экспериментальная.

В исследовании использованы следующие методики: методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей Р. И. Лалаева и методика исследования связной диалогической речи И. С. Назаметдиновой.

Целью экспериментального этапа исследования было выявление уровня развития связной диалогической речи у детей с ОНР.

Выводы по констатирующему этапу следующие:

В контрольной группе:

- уровень диалогической речи ниже среднего (7 чел. – 50 %);
- низкий уровень связной диалогической речи (11 чел. – 78,57 %).

В экспериментальной группе:

- уровень диалогической речи ниже среднего (8 чел. – 57,14 %);
- низкий уровень связной диалогической речи (9 чел. – 64,29 %).

По итогам констатирующего эксперимента с использованием комплекса методик, пришли к выводу о том, что развитие речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня соответствует основным положениям о развитии речи детей с ОНР III уровня: нарушена звукопроизносительная сторона речи (не критично, но заметно), имеются трудности в построении диалога из-за вышеотмеченных проблем с произношением.

Целью формирующего этапа исследования было содействие формированию диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной сюжетно-ролевой игры.

Логопедическая работа по формированию диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной сюжетно-ролевой игры, проходила с детьми экспериментальной группы в период с 1 февраля по 28 марта 2024. Занятия проводились два раза в неделю по вторникам и четвергам. Одно групповое занятие по времени длилось 30 минут. Всего было проведено 16 занятий. Логопедическая работа состояла из логопедической разминки – по сюжету игры «проверки снаряжения» – в процессе выполнения данного действия дети упражнялись в развитии артикуляционного аппарата, и непосредственного коммуникативно-игрового взаимодействия между детьми. Сюжетно-ролевая игра «Покорители Эвереста» была разработана нами на основе рекомендаций Филичевой Т. Б., Ушаковой О. С., Чулковой А. В., Михайленко Н. Я.

Целью контрольного этапа было выявление результативности проведенной логопедической работы на формирующем этапе исследования.

По итогам контрольного этапа исследования, мы выявили положительную динамику в показателях экспериментальной группы, после участия в логопедической работе:

– появился ребенок с уровнем диалогической речи выше среднего; средний уровень повысился на 7,14 %, уровень ниже среднего снизился ровно на половину (на 28,57 %), больше нет детей в экспериментальной группе, чей уровень диалогической речи был бы низким;

– средний уровень связной диалогической речи повысился на 35,72 %, низкий уровень – снизился на 35,72 %.

Таким образом, по итогам исследования мы пришли к выводу о том, что реализованная нами логопедическая работа оказалась результативной. Мы связываем полученные результаты с тем, что сюжетно-ролевая игра как метод развития коммуникативных свойств, в которые, несомненно, входит и диалогическая речь, эффективен,

поскольку игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное: монография / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2009. – 366 с.

2. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Красанд, 2010. – 216 с.

3. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1985. – 176 с.

© Галиева З. М., 2024

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Ганина Светлана Владимировна – воспитатель ГПД, БОУ
«Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся
с ОВЗ №3» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. в данной работе представляются результаты аналитической деятельности воспитателя ГПД по проблеме развития пространственно-временных представлений обучающихся с ОВЗ во внеурочное время, предлагаются различные виды игр, методик, направленные на развитие пространственно-временных представлений

обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: трудности в обучении, недостаточно сформированные пространственные и временные представления, ограниченный опыт игровой деятельности.

Для успешного обучения в школе ребёнок с ОВЗ должен достаточно свободно ориентироваться в пространстве, знать основные пространственные – временные понятия и свойства, иметь представление о величине, форме, относительном расположении объектов.

Пространственные и временные представления у обучающихся с ОВЗ недостаточно сформированы. В связи с этим у школьников наблюдаются многочисленные ошибки, трудности в ходе учебной деятельности. Обучающиеся, поступившие в первый класс, затрудняются расположить учебные принадлежности на парте, им сложно выполнить указания учителя, связанные с направлением движения (вперед, назад, налево, направо и др.). Впоследствии в ходе обучения у детей вследствие ограниченности различного пространства возникают сложности при чтении, при различении оптически сходных букв. В письме наблюдается неумение ориентироваться в тетради, дети допускают зеркальные ошибки (с – з, с – э), в математике – ошибочное написание цифр (9 вместо 6, 5 вместо 2), трудности усвоения понятий метра, сантиметра. Для изобразительной деятельности младших школьников характерны глазомерные ошибки, неумение расположить рисунок на пространстве листа. Обучающиеся с ОВЗ не всегда могут установить связи между фактами, явлениями, событиями, происходившими в разные периоды времени; имеют нечеткие представления о длительности отдельных видов деятельности. У них нет реальных представлений о единицах измерения времени, их конкретной

наполняемости и элементарном практическом использовании в жизни.

Трудности формирования пространственных представлений у детей с ОВЗ связаны с дефектами восприятия, бедностью наглядных и слуховых представлений, речевым и интеллектуальным недоразвитием, ограниченным опытом игровой деятельности.

Исходя из вышеизложенного, важность формирования пространственных и временных представлений у обучающихся с ОВЗ не вызывает сомнений. Но как показывает практика, пространственные – временные представления данной категории детей формируются крайне медленно. Существует множество игр, упражнений, методик, которые позволяют формировать и расширять пространственно-временные представления. Вот некоторые из них.

Игра «Муха в клетке». Это упражнение-игра помогает развивать внимание, воображение, пространственное мышление, формирует у ребенка умение ориентироваться в пространстве листа.

На листе бумаги чертится квадрат с 9 клетками. В центре размещается «муха»– точка. «МУХА» может перемещаться только на 1 клеточку ВВЕРХ ВНИЗ ВПРАВО ВЛЕВО. Можно дать две команды подряд, например: ВВЕРХ-ВПРАВО Внимательно следим за положением «МУХИ» после каждого перемещения. «МУХА» должна «вылететь» за пределы игрового поля, тогда ребенок должен хлопнуть в ладоши, «поймать муху».

Упражнение «Попади карандашом в кружки». На листе изображены ряды кружков диаметром около 3 мм. Кружки располагаются пятью рядами по пять кружков в ряду. Расстояние между кружками со всех направлений равно 1 см. Ребенок должен как можно быстрее и точнее поставить точки во все кружки. Движение строго определено. I вариант: в первой строчке направление движения слева – направо, во второй строчке справа – налево. II-вариант: в первом

столбике направление движения сверху – вниз, во втором столбике снизу – вверх и т. д.

«Графический диктант» (авторы Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер). Выполняя «Графический диктант», ребенок на листке в клеточку от поставленных предварительно точек вычерчивает орнамент, следуя указаниям педагога. Учитель диктует группе детей, в какую сторону и на сколько клеточек нужно проводить линии, а затем предлагает дорисовывать получившийся под диктовку «узор» до конца страницы. Графический диктант позволяет определить, насколько точно ребенок может выполнять требования взрослого, данные в устной форме, а также возможность самостоятельно выполнять задания по зрительно воспринимаемому образцу.

Методика «Образец и правило» (авторы Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер) Задание по данной методике предполагает одновременное следование в своей работе образцу. Дается задание: нарисовать по точкам точно такой же рисунок, как данная геометрическая фигура и оговаривается правило: нельзя проводить линию между одинаковыми точками, т. е. соединять кружок с кружком, крестик с крестиком, треугольник с треугольником.

Формирование временных представлений необходимо начинать со знакомства с различными видами часов: солнечные, песочные, настенные, механические, электронные, наручные, часы-будильник. Эффективно использовать таймер.

Игра «Успевай вовремя». Главная цель игры: научить детей с ОВЗ чувствовать время. Необходимо выполнить задание учителя до того времени, пока не закончится песок в песочных часах, или не сработает таймер. Задания могут быть разными: «Сложи узор», «Выполни упражнение», «Реши примеры», «Нарисуй домик» и другие.

Игра с мячом «Лови, бросай, дни недели называй!», целью которой является закрепление умения последовательно называть дни недели, определять, какой день недели сегодня, какой был вчера, какой будет завтра. В ходе игры все участники встают в круг. Педагог становится в центр круга, бросает мяч и задаёт вопросы: «Какой день недели сегодня?» «Какой день недели был вчера?» «Какой будет завтра?» «Послезавтра?»

Способность ориентироваться в пространстве и времени играет исключительную роль в формировании целостной картины мира ребёнка и осознании им своего места в нём. Работа по формированию пространственно-временных представлений должна вестись планомерно и целенаправленно.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка /Л. С. Выготский. М.: Смысл, 2018. – 1136 с.
2. Елецкая О. В. Горбачева Н. Ю. Развитие и уточнение пространственно-временных представлений у детей младшего и среднего школьного возраста: Логопедическая тетрадь. – М.: Школьная Пресса, 2003.
3. Павлова Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. – М.: Школьная пресса, 2004.

© Ганина С. В., 2024

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ТНР

Гарифуллина Камилла Альбертовна – магистрант КФУ,
учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад № 248», г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Обоснована актуальность проблемы использования приёмов нейропсихологии в коррекции речи детей с общим недоразвитием речи. Рассмотрены нейропсихологические основы развития речи, с учётом которых строится работа. Представлены направления нейропсихологического подхода в коррекции речи детей с нарушениями речи.

Ключевые слова: дошкольники с ТНР, нарушения речи, коррекция речи, нейропсихологические приёмы.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи характеризуются как речевым, так и когнитивным недоразвитием. При обследовании детей отмечаются, помимо ошибок в лексике, грамматике, фонематических процессах, связной речи, также отставание в работе психических процессов (внимание, память, восприятие, мышление). Это связано с тем, что высшие психические функции опосредованы речевой системой, соответственно, речь и остальные познавательные процессы тесно взаимосвязаны [2].

В последние годы в логопедической работе всё больше внимания стало уделяться такому направлению как нейропсихология, потому что приёмы данной области психологии могут успешно использоваться в диагностике речевых процессов и после в коррекции проблем в речевом развитии. Теоретическая основа подхода была разработана А. Р. Лурия,

Л. С. Цветковой, Е. Н. Винарской, Т. В. Ахутиной, А. В. Семенович и другими учёными.

Применение приёмов нейропсихологии в логопедической работе способствует повышению мотивации, интереса к занятиям у детей с ТНР. Кроме этого, при использовании нейропсихологических методов и приёмов стимулируется развитие познавательных процессов, необходимых для обучения. Данный подход содействует активному включению детей дошкольного возраста в деятельность, улучшению моторно-двигательных навыков, переключение с одного движения на другое, тем самым развивая межполушарные связи [1].

Коррекция высших психических функций с использованием нейропсихологических приёмов происходит в несколько этапов и соотносится с функциональными блоками мозга (по А. Р. Лурия). Каждый приём направлен на компенсацию нарушений конкретного блока, однако они всё ещё могут развивать мозг в комплексе, активизируя несколько функциональных блоков одновременно.

Выделяют следующие направления работы с использованием нейропсихологического подхода:

- 1) Развитие и коррекция межполушарных связей с использованием кинезиологических упражнений;
- 2) Формирование базы для становления высших психических функций;
- 3) Стимулирование развития психических функций.

Отметим, что приоритет в коррекции отдаётся моторным заданиям, так как с их помощью строятся более сложные по строению и структуре психические процессы [4]. Иными словами, если проводятся упражнения на улучшение двигательных навыков, то происходит включение в работу и высших психических функций.

Учитывая информацию, представленную выше, А. В. Семенович

выделила три этапа работы. Первый этап коррекции направлен на активизацию энергетического потенциала и формирование произвольной саморегуляции. На данном этапе проводят дыхательные упражнения для повышения концентрации внимания, массаж и самомассаж, глазодвигательные упражнения, упражнения на развитие мелкой моторики и релаксацию для обеспечения стабильного состояния. Цель работы на этой стадии заключается в установлении основы для подкорковых и корковых структур.

На втором этапе происходит формирование операционального обеспечения взаимодействия между невербальными и вербальными психическими процессами, это, в свою очередь, способствует развитию межполушарных связей. В данной фазе акцент делается на использовании игр и упражнений, направленных на развитие восприятия и памяти, формирования пространственно-временных представлений и улучшения речи. Для достижения этих целей вовлекаются упражнения на узнавание и называние зашумлённых и контурных изображений, выявление и объяснение лишних предметов и другие приёмы.

Цель третьего этапа заключается в формировании произвольной саморегуляции и смыслообразующей функции психических процессов. Коррекционная работа в начале сосредоточена на активацию префронтальных отделов головного мозга. В связи с чем развивается целеполагание, программирование действий ребёнка, коммуникативные навыки, а также причинно-следственные отношения (используется приём составления рассказа по серии картинок), а также произвольного внимания (использование игры на поиск запрещённого движения), интеллектуальных процессов [3].

Исходя из вышесказанной информации, можно сказать, что нейропсихологическая коррекция представляет комплекс познавательных и двигательных упражнений или приёмов, которые

являются взаимодополняемыми и применение которых влечёт за собой прогресс в организации нарушенных психических процессов. Коррекционная работа с использованием описанных приёмов приведёт к развитию у детей произвольной саморегуляции и улучшению деятельности всех высших психических функций.

Список литературы

1. Астаева, А. В. Нейропсихологическое исследование детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития: специальность 19.00.04 «Медицинская психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Астаева Алена Васильевна; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2011. – 225 с. – Текст: непосредственный.

2. Перышкова, С. А. Применение нейропсихологического подхода в коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста / С. А. Перышкова. – Текст : непосредственный // Гаудеамус. – 2021. – №3 (49). – С. 9–13.

3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович // М.: Изд-во «Генезис». – 2007. – 474 с. – Текст: непосредственный.

4. Цветкова, Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова, А. В. Семенович, С. Н. Котягина, Е. Г. Гришина, Т. К. Гогберашвили // М.: Изд-во «МПСИ», 2001. – Текст: непосредственный.

© Гарифуллина К. А., 2024

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДОШКОЛЬНИКОМ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ КОРРЕКЦИИ ЛАМБДАЦИЗМА)

Гладилина Ирина Михайловна – студент по направлению 44. 04. 03. Специальное (дефектологическое) образования (Логопедия), г. Казань

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального образования, Институт психологии и образования КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассмотрена проблема коррекции недостатков произношения звуков [л], [ль] с помощью традиционных и цифровых ресурсов. Проанализирована логопедическая литература по вопросам онтогенеза звукопроизношения детей, особенностей речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Приведен теоретический обзор существующих компьютерных, мобильных программ по коррекции ламбдацизма и речи в целом. Определено перспективное направление развития электронных ресурсов за счет выявленных недостатков функционирования существующих.

Ключевые слова: логопедическая работа, коррекция, дошкольники, ламбдацизм, общее недоразвитие речи.

С развитием информационного общества большую популярность в сфере специального образования набирает использование компьютерных средств обучения. Данная тенденция связана с обширными возможностями, которые предоставляются электронными образовательными ресурсами (Т. И. Галишникова, Т. К. Королевская, О. И. Кукушкина, С. В. Сацевич).

В связи с этим возникает необходимость применения особых

приемов работы по исправлению недостатков произношения детей с ОНР, ведь традиционные средства не всегда могут дать эффективный результат.

Рассмотрим формирование произношения звуков [л], [ль] в онтогенезе детей. На 3 году жизни часто наблюдается сокращение слов за счет отсутствия трудно произносимых звуков или целых слогов в длинных словах, а также их перестановки. В 4 года можно отметить заметное совершенствование произношения, смягчения исчезают. Сонорный [л] при этом может заменяться звуками [й], [ль]. К 5 годам полностью исчезает смягченное произнесение согласных, редко наблюдаются пропуски. К 6 годам ребенок произносит верно все звуки родного языка.

В рамках данной статьи рассматриваемой группой детей с нарушениями произношения звуков [л], [ль] являлись дети с общим недоразвитием речи. ОНР – разнообразные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех элементов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне [1].

Первый уровень ОНР характеризуется неумением произнести звук. Ребенок второго уровня ОНР правильно произносит звук изолированно, но искажает или пропускает во всех словах, фразовой речи. Третий уровень характеризуется правильным произношением звука изолированно, в словах и фразах, но в речевом потоке наблюдаются смешения [3].

Рассмотрим понятие ламбдацизма у дошкольников с ОНР. Так, ламбдацизм – недостаток произношения звуков [л], [ль]. Разновидности дефекта, выражающиеся в замене звуков другими – параламбдацизма [2].

К недостаткам произношения фонемы [л] относятся искажения: носовой, губно-зубной, межзубной, боковой ламбдацизм, смягчёное

произношение звука. Среди параламбдацизмов отмечают произнесение [л] в виде краткого гласного звука [ы], замена [л] фонемой [й], [н], [г].

На подготовительном этапе коррекции произношения звуков [л], [ль] необходимо использовать артикуляционные упражнения, например: «лошадка», «маляр», «чистим зубки», «дятел», «индюк». Существует множество традиционных способов постановки данных звуков (Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В., Фомичева М. Ф., Правдина О. В.), кроме того, описаны альтернативные методы Поляковой М. А.

Коррекционная работа по устранению нарушений речи, в частности ламбдацизма, у детей с ОНР может также осуществляться с применением цифровых технологий, идея достоинств использования которых безусловна. Среди них можно отметить образовательный портал «Мерсибо», где представлены интерактивные пособия на автоматизацию звуков [л], [ль].

К программам, устанавливаемым на смартфон, можно отнести: «Логопед Н. Сарычева. Говорим правильно буквы Л – Ль», где коррекция звукопроизношения осуществляется с помощью информации и игр по разделам: «Гимнастика для язычка», «Учимся слышать», «Учимся говорить», «Различай л-р, ль-рь»; «Логопед. Л», представляющее собой сборник заданий с анимациями и озвученными инструкциями.

На данном момент представлено множество мобильных приложений по коррекции всех звуков речи, в том числе [л], [ль]. К ним можно отнести платную программу «Логопотам. Логопед онлайн», предлагающую более трехсот игр для постановки и отработки звуков. Приложение «ЛОГОПЕДИЯ» включает в себя нескольких разделов, направленных на коррекцию речи: «Речевая гимнастика», «Постановка звуков», «Развитие речи», «Чистоговорки», «Тренируем память».

В результате анализа цифровых ресурсов были сделаны

определенные выводы. Большинство предлагаемых приложений являются доступными лишь для операционной системы Android. Многие программы имеют платную дорогостоящую подписку, тем самым, доступными являются только отдельные фрагменты информации. Во многих программах игр и заданий мало, что быстро надоеет занимающемуся ребенку, так как для эффективного результата коррекции необходимо разнообразие материала. Были отмечены ошибки во вкладках приложений, следовательно, информация, загружаемая в программы, недостаточно проверяется. Используются генераторы голоса искусственного интеллекта, позволяющие создавать автоматизированное озвучивание заданий и инструкций, отличающееся монотонностью и невыразительностью. Была отмечена разобщенность представленного в приложениях материала, отсутствие единства системы занятий.

Таким образом, анализ рассмотренных источников указал на необходимость создания структурированной программы, позволяющей полноценно корректировать речевое нарушение. Большинство приложений по коррекции речи созданы для работы в домашних условиях под руководством родителей, а не для оптимизации деятельности логопедов. Следовательно, возникает актуальность создания программы, способной усовершенствовать традиционный подход к коррекции нарушенного звукопроизношения, непосредственно для специалистов.

Список литературы

1. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

2. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: монография / Т. Б. Филичева. – М., 2000. – 314 с.

3. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. «Дошк. воспитание» / М. Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989, – 239 с.: ил.

© Гладилина И. М., Ахметзянова А. И., 2024

РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬЮ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Гридасова Анна Валерьевна – учитель-логопед

Андреева Инна Николаевна – старший воспитатель

Абрамова Алина Ивановна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад №133», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье раскрывается актуальность исследования выразительности речи дошкольников с общим недоразвитием речи, а также основные педагогические условия, способствующие эффективному формированию данного процесса.

Ключевые слова: выразительность речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, связная речь.

Формирование выразительности речи является необходимым условием развития личности ребенка, его сознания и самосознания, которое связано с процессом развития коммуникативной культуры детей.

Работу по развитию интонационной выразительности речи нужно начинать еще в дошкольном возрасте, так как эта работа стимулирует развитие связной речи, позволяет избежать недостатков высказывания таких как: нечеткость дикции, монотонность, нерасчлененность речи, замедленный или убыстренный темп, влияющих на понимание содержания и эмоционального смысла высказывания.

Особенности выразительности речи у дошкольников в онтогенезе рассматривались психологами, лингвистами, педагогами, такими как: С. Л. Рубинштейн, А. Н. Гвоздев, В. В. Гербова, О. С. Ушакова, Т. Н. Ушакова, Ф. А. Сохин, М. Ф. Фомичева и др. [7]

Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова [5] выделяют следующие особенности формирования интонационной выразительности речи у детей с общим недоразвитием речи:

- интонационной выразительностью дети овладевают естественным путем;
- речь часто мало выразительна, монотонна, интонирование речевых высказываний затруднено;
- недостаточная громкость и узкий динамический диапазон, несоответствие высоты голоса и не выраженность модуляций, изменения тембра голоса в виде глухости, осиплости, монотонности, интонационной невыразительности и однообразия;
- нарушение правильной расстановки логических ударений и паузирования;
- трудности восприятия и воспроизведения детьми эмоциональных значений интонации;
- затруднено использование основных типов интонации: вопросительной, незавершенной повествовательной, интонации выделения.

Недостаточная интонационная выразительность у детей с общим недоразвитием речи плохо влияет на качество передаваемой информации, создает трудности в коммуникации и обмене чувствами и переживаниями.

Задача формирования интонационной выразительности речи заключается в обучении дошкольников с нарушениями речи изменять голос по высоте и силе в зависимости от содержания высказывания, пользоваться паузами и логическим ударением, менять темп и тембр речи.

В настоящее время существуют различные пути повышения эффективности коррекционного воздействия по развитию выразительности речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также авторские методики формирования данного процесса у детей.

По мнению Л. В. Забродиной практический речевой материал по формированию навыков выразительности речи необходимо начинать с дыхательной гимнастики. Задача дыхательной гимнастики, в данном случае, состоит в освоении техники нижнереберного диафрагмального дыхания с активизацией мышц брюшного пресса; сознательно регулировать его ритм, а также правильное соотношение вдоха и выдоха, распределение выдоха на определенные речевые отрезки.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева [4] отмечает уникальность использования сказкотерапии для формирования выразительности речи. Сказка содержит много диалогов, рифмовок, различный ритмический рисунок, легко запоминается, поэтому может легко воспроизводиться детьми, что позволяет усиленно работать над интонацией.

В развитии выразительности речи дошкольников Е. Л. Лебедева отмечает важность использования эмоциональных игровых приемов: интригующая интонация голоса при вопросе, утрированно озабоченная

интонация при постановке трудного задания, использование шутки при объяснении задания.

Усиливают эмоциональное воздействие учебного материала такие приемы, как действия по выбору (составь рассказ по одной из этих двух картин; вспомни стихотворение, которое тебе нравится) или по замыслу.

Таким образом, выразительность речи имеет интегрированный характер и включает в себя вербальные и невербальные средства. Для формирования выразительности речи необходимо владеть средствами речевой выразительности, а именно умением пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, разнообразными интонациями.

Необходимо научить детей правильно пользоваться интонацией, строить интонационный рисунок высказывания, передавая не только его смысловое значение, но и эмоциональные особенности.

Подводя итог вышесказанному, к педагогическим условиям формирования выразительности речи дошкольников с общим недоразвитием речи можно отнести использование речевых игр и упражнений для осознанного овладения интонацией; использование развивающего потенциала игровых упражнений, игр с использованием сказки для развития основных качеств голоса – силы и высоты.

Использование средств интонационной выразительности в повседневной жизни, делает ребёнка интересным собеседником и желаемым участником разных видов деятельности.

Дошкольник с выразительной речью, как отмечают ученые, чувствует себя более раскованно и уверенно в любой обстановке благодаря тому, что может адекватными средствами выразить мысли и чувства, показать свою творческую индивидуальность.

Список литературы

1. Антонова, А. Театрализованная деятельность, как средство формирования выразительной речи у детей дошкольного возраста: методические рекомендации / А. Антонова. – Москва, 2012. – 98 с.
2. Арушанова, А. А. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи. 3–7 лет. Методическое пособие для воспитателей / А. А. Арушанова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2005. – 52 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Развивающая сказкотерапия / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Речь, 2011. – 168 с.
4. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. – СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. – 151 с.
5. Османова, Г. А. Игры и упражнения для развития у детей общих речевых навыков (6–7 лет) / Г. А. Османова, Л. А. Позднякова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 139 с.

© Гридасова А. В., Андреева И. Н., Абрамова А. И., 2024

РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

Гусева Дарья Федоровна – учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад №131», г. Мурманск, Россия

Аннотация. Работа с дошкольниками с задержкой психического

развития осложняется трудностью формирования правильного восприятия предметов, речевых конструкций. Сегодня вопросы упрощения процесса развития операционального компонента мышления дошкольников являются актуальными в рамках подготовки старших дошкольников, имеющих задержку психического развития, к школе. Необходимо формирование уникальных и плодотворно влияющих на детей приемов алгоритмизации, помогающих проводить и упрощать операции мышления, применять их в работе с дошкольниками при преподнесении речевого материала, выявления соотношения предметов.

Ключевые слова: задержка психического развития, мышление, дошкольный возраст, операциональный компонент.

Для оптимальной подготовки дошкольников к поступлению в школу и дальнейшему обучению, важно, чтобы их мышление было развито на соответствующем уровне. Старшие дошкольники, имеющие задержку психического развития, имеют недостаточное совершенствование психических функций, у них снижен уровень подготовки и возможностей обучения грамоте.

Стоит заметить, что отсутствие полноценного развития психических функций и наличие отдельных нарушений речи обуславливает необходимость формирования и реализации специально организованной коррекционной работы в рамках обучения старших дошкольников грамоте, подготовке к дальнейшему развитию мышления [2, С. 157–159].

Среди базовых причин, усложняющих этот процесс, можно выделить:

- отсутствие достаточного уровня подготовленности уровня мышления старших дошкольников;
- непроработанность работы с дошкольниками при освоении

воспитательной и образовательной программы;

– отсутствие всестороннего развития мыслительных операций.

У детей проявляются сложности создания и развития навыков слогового и звукового анализа, а также недостатки совершенствования грамматической и лексической сторон речи. В данном случае, оптимально сформированная программа по развитию операционального компонента мышления позволяет своевременно подготавливать дошкольников к словесному выделению состава предложений [3, С. 16–19].

Для развития операционального компонента мышления дошкольников с задержкой психического развития в рамках подготовки к обучению грамоте, специалист, занимающийся с детьми, должен на занятиях создавать данный компонент при изучении лексических тем. Главным ориентиром реализуемой работы является формирование и продвижение у дошкольников изменений компонентов операционального компонента мышления, использование структурированных приемов алгоритмизации для всех мыслительных операций [1, С. 15–20].

Согласно последним данным и результатам исследований, стоит выделить важность применения принципа создания мыслительных операций, который предлагает Воронина Л. В. Её принцип базируется на своевременном и поэтапном усложнении применяемых мыслительных действий и операций, сопровождающихся совершенствованием операционального компонента мышления у выделенной группы дошкольников.

В рамках рассматриваемого процесса развития операционального компонента мышления дошкольников с ЗПР при подготовке к обучению грамоте, нами был сформирован алгоритм реализации работы с детьми [4, С. 62–70]. Данный алгоритм отражен на рисунке.



Рисунок – Алгоритм работы со старшими дошкольниками ЗПР при развитии операционального компонента мышления, в рамках подготовки к обучению грамоте

Нами было проведено исследование возможностей плодотворной подготовки старших дошкольников с ЗПР к обучению грамоте за счет выделенного алгоритма. Всего в исследовании принимало участие 20 дошкольников 6–7 лет. По итогу реализуемого исследования, работы с дошкольниками были выделены следующие результаты:

- проводилась работа, связанная с реализацией обобщения предметов, выявления их форм и характеристик. Дети смогли сформировать навык описания и выделения отдельных характеристик реальных представленных предметов, могли формировать фразы и выражения, которые были изучены при прочтении педагогом детских художественных произведений;

- осуществление применения приемов алгоритмизации в плане

совершенствования мыслительных операций стало эффективным в связи с оптимальной последовательностью действий, применению лексического материала, постепенного усложнения заданий;

– примененный алгоритм работы с детьми помог детям наилучшим образом развить возможность проявления мышления и задействования компонентов речи так, чтобы был задействован операциональный компонент.

Подобный опыт может быть полезен педагогам специализированных дошкольных образовательных учреждений, а также при работе с детьми, имеющими ЗПР в общеобразовательных дошкольных учреждениях. Сформированные приемы алгоритмизации помогли совершенствовать операциональный компонент мышления, способствовали развитию мотивации и способности к обучению грамоте.

Список литературы

1. Багенова, Ю. В. Исследование информационной грамотности как компонента информационной культуры дошкольников// Педагогическое образование. – 2022. – №9. – С. 15–20.

2. Каштанова, С. Н. Голованова И. Н. Развитие операционального компонента мышления дошкольников с задержкой психического развития при подготовке к обучению грамоте// Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №2. – С. 157–159.

3. Каштанова, С. Н. Голованова И. Н. Сравнительная оценка особенностей и недостатков операционального компонента мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью// Карельский научный журнал. – 2021. – №1. – С. 16–19.

4. Огневалова, Е. В. Познавательное развитие старших дошкольников в конструктивной деятельности / Е. В. Огневалова, Е. В. Казакова // Наука и инновации в современном мире. Сборник научных статей. – 2019. – С. 62–70.

© Гусева Д. Ф., 2024

АДАПТИРОВАННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО СЕНСОРНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Давыдова Ирина Васильевна – учитель КРО, учитель-дефектолог,
КОУ ВО «Бобровская школа-интернат № 1 для обучающихся с ОВЗ»,
г. Бобров

Снопина Александра Владимировна – педагог-психолог, учитель КРО,
КОУ ВО «Бобровская школа-интернат № 1 для обучающихся с ОВЗ»,
г. Бобров, Россия

Аннотация. В статье говорится о важности сенсомоторного развития, как фундамента общего умственного развития детей с ОВЗ. Отражена система работы с использованием комплекта «Пертра», игровые элементы которого можно использовать в работе с детьми с разными интеллектуальными категориями. Представлены игры с использованием специализированного сенсорного материала данного комплекта. Сделан вывод о результативности работы и отражена положительная динамика развития сенсомоторной сферы детей с ОВЗ.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, сенсомоторное развитие, комплект «Пертра».

Сенсомоторное развитие составляет фундамент общего умственного развития каждого ребенка [3]. Значение сенсомоторного развития для детей с ОВЗ трудно переоценить. Формирование сенсорных эталонов замедленно и затруднено. Порой даже в школьном возрасте дети не различают (путают) цвета и геометрические формы. Не сформированы величинные и пространственные представления [1]. Сенсорное развитие – это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве и т. п. [3]. Для развития сенсомоторной сферы, а также развития познавательных процессов у детей разных нозологий активно используем специализированный сенсорный материал, представленный комплексом «Пертра» [2].

Комплект разработан педагогом Марианной Фростиг, родом из Австрии. Главной идеей ее концепции является то, что именно движение и восприятие являются основными механизмами развития ребенка. Поэтому сочетание и моторной, и интеллектуальной нагрузки в образовательном пространстве детей с ОВЗ обеспечивает необходимый коррекционно-развивающий эффект, что является актуальным для детей с различными интеллектуальными категориями. Игровые элементы комплекта дают возможность работать с каждым набором отдельно, либо одновременно использовать детали из разных наборов, что зависит от конкретной цели того или иного коррекционно-развивающего занятия. На рынке продаж Пертра представлен в различных вариантах и комплектациях. Наш набор, который наша школа – интернат получила в рамках реализации национального проекта «Образование», регионального проекта «Современная школа», мы используем, преимущественно, в процессе индивидуальной работы. Состав некоторых кофтов позволяет проводить и подгрупповую работу с детьми, в соответствии с их возможностями и потребностями. Комплект

«Пертра» предназначен для работы с детьми разного возраста. Так, например, с детьми с ТМНР используем упражнения с игровыми элементами из кофта № 1 «Konstruktion (пространство на плоскости).

Варианты упражнений из практики. Упражнение «Построй дорожку». Из предложенных пластин на доске – основе по образцу ребёнку предлагается выложить дорожку (1 вариант – желоб, 2 вариант – плоское изображение). Варианты движений для детей:

1. Провести (прошагать) весь путь указательным пальцем одной руки, затем другой руки, одновременно двумя руками в одном направлении (одна рука «догоняет» другую), в разных направлениях (навстречу друг другу или от середины к краям).

2. Пройти весь путь с использованием человечков, машин или бусин подходящего диаметра. Перед инструкцией к рукаву прикрепляется прищепка – ориентир, демонстрируется опорный цвет – образец. При этом у детей заявленной интеллектуальной категории развивается зрительно-моторная координация и дозирование усилий. Все инструкции подкрепляются визуальными карточками-схемами, наглядно-действенной помощью.

3. Прокатить магнитным штифтом металлический шарик по дорожке через плексиглас, в процессе чего развиваются пространственные представления, навыки действия по словесной инструкции.

Цель упражнения «Перестрой фигуры» – развитие представлений о форме, цвете. Задание: прямоугольник «превратить» в квадрат, квадрат в треугольник и т. д.

В процессе работы с детьми этой интеллектуальной категории рекомендуется все действия вербализировать, оказывать конкретную наглядно – действенную помощь.

Для детей с интеллектуальными нарушениям легкой степени мы

используем те же упражнения, только наглядно – действенную помощь применяем в меньшей степени, основной акцент делается на наглядные опоры, на визуальные стимулы.

Для детей с ЗПР уровень сложности возрастает, объём учебного материала увеличивается. Для них в большей степени предлагаются задания с опорой на словесные инструкции, которые, преимущественно, дети выполняют самостоятельно. Так, например, в процессе закрепления геометрического материала, ученикам предлагается смоделировать более сложные фигуры: трапеция, многоугольник, ромб. Или повторить узор на песке, движение оставляет след на песке, и ребенок видит результат своих действий. При этом задействованы все составляющие умения движения руки, а также визуальное восприятие. Т. о. ребенок учится свободному конструированию в двумерном пространстве.

В процессе работы с буквами детям всех нозологий очень нравится процесс выкладывания букв из игровых элементов. Например, в игре «Построй дорогу, похожую на букву С», предлагаем задание: прокати машинку по этой дороге, соблюдая определенные условия, например, сверху вниз или слева направо. Соблюдая принцип от простого к сложному, предлагаем упражнение «Симметричные изображения». Суть упражнения заключается в следующем: на доске заготовлена буква, которая накрывается селектором. Ребёнок постепенно отодвигает селектор фрагмент за фрагментом. Так, постепенно выкладывается буква. Таким же образом можно выкладывать и цифры, и геометрические фигуры.

В процессе работы по развитию математических представлений используются специализированные игровые элементы из кофта Mathematik (начальные математические знания), с помощью которых отрабатывается количественный и порядковый счёт, состав числа, закрепляются величинные представления и вычислительные навыки.

Для развития познавательных процессов и сенсомоторной сферы детей заявленных интеллектуальных категорий используем следующие коррекционно-развивающие упражнения. Например, «Геометрические превращения» способствуют развитию восприятия цвета, формы, величины и количества, развитию конструктивного мышления.

На развитие произвольного внимания, мыслительных операций и мнемических процессов нацелены игры «Волшебные клеточки», «Найди отличия», «Цветные пирамидки», «Собери бусы», «Запомни и построй», «Волшебные верёвочки» и др.

Для развития пространственной ориентировки, слухового внимания и мелкой моторики используем упражнение «Лабиринт», «Графический диктант».

Хочется подчеркнуть, что каждую из представленных игр можно использовать в работе с детьми и с интеллектуальными нарушениями различной степени, и с детьми с ЗПР. Варьируется лишь уровень сложности того или иного задания и объём его выполнения, а также степень оказания помощи (организующая, разъясняющая, стимулирующая, наглядно-действенная).

Используя данный комплекс, мы наглядно видим положительные изменения в умственном развитии наших детей. Так, например, мониторинг показывает, у обучающихся возрос уровень развития произвольного внимания за счет развития таких показателей, как: увеличение объема внимания, степени концентрации и сосредоточения, переключения, снижения отвлекаемости. У детей постепенно в той или иной степени формируется более продуктивный вид внимания – произвольное внимание, они способны сознательно управлять своим вниманием под воздействием слова педагога. Структура памяти обучающихся претерпела некоторые качественные изменения, связанные с развитием произвольных форм запоминания и

припоминания. Активно формируется логическое запоминание. Улучшилась координация движений мелкой моторики, двухсторонняя координация, появилась точность движений [1]. Дети постепенно поднимаются на новую, более высокую ступень своего развития.

Таким образом, комплект «Пертра» стал отличным помощником в организации эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ.

Список литературы

1. Левченко И. Ю., Киселёва Н. А. Психологическое изучение детей с отклонениями развития /И. Ю. Левченко, Н. А. Киселёва. – М.: Образование плюс, 2006. – 118 с.
2. Перминова Г. А. Игровой комплект «Пертра». Набор психолога. Методическое пособие. / Г. А. Перминова. – М.: ИНТ, 2014. – 52 с.
3. Пилюгина Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию/ Э. Г. Пилюгина. – М.: Просвещение, 2003. – 95 с.

© Давыдова И. В., Снопина А. В., 2024

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ НА ВНЕУРОЧНЫХ ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Демченко Валентина Ивановна, Елизарова Лариса Юрьевна –
учителя начальных классов, МАОУ «СОШ № 61», г. Пермь
Коноплева Ирина Борисовна – учитель начальных классов,
МАОУ «СОШ № 133», г. Пермь, Россия

Аннотация. В статье говорится о нравственном воспитании учащихся на внеурочных занятиях. Представлен опыт работы по курсу «В мире информации» под редакцией Е. С. Галанжиной, авторы рассказывают, как используют материал занятий в целях воспитания высоконравственной и духовно здоровой личности, способной к творчеству и самоопределению.

Ключевые слова: начальная школа; внеурочная деятельность; опыт нравственных отношений.

В современной действительности важное значение приобретает тема духовно-нравственного воспитания. Все мы родом из детства, поэтому нравственное воспитание именно в начальной школе – важный этап становления личности. Именно учитель подсказывает ученикам, как лучше поступить в той или иной жизненной ситуации, разрешить проблему, найти настоящих друзей, не спасовать перед трудностями. Важно, чтобы маленький человек учился самостоятельно принимать важные решения, правильно оценивать свои и чужие поступки. Учиться вырабатывать активную жизненную позицию особенно значимо для детей с ОВЗ. В связи со свойственной им слабостью усвоения общих понятий и закономерностей они сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и

нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо, носят довольно поверхностный характер. Такие дети чаще поддаются дурным влияниям и совершают неправильные действия. Нравственное воспитание учащихся с ОВЗ в благоприятных социальных условиях дает возможность не только сформировать у них позитивное мировоззрение, но и сделать его достаточно устойчивым.

На внеурочные занятия мы взяли курс «В мире информации» Л. А. Пономарева, Е. С. Галанжина (1 раз в неделю продолжительностью 30 минут). Все задания в тетради направлены на формирование универсальных учебных действий. Мы решили соединить учебные задачи с задачами по нравственному воспитанию и пришли к решению использовать занятия внеурочной деятельности по курсу не только для формирования общеучебных умений и навыков, но и для усвоения общих для всех людей правил поведения. Под руководством педагога на этих занятиях дети младшего школьного возраста учились формулировать правила нравственного поведения и пользоваться ими при общении. В предложенных ситуациях общения и сотрудничества делали выбор, как поступить, оценивали свои поступки. Мы хотели бы поделиться с вами своим опытом работы по этой теме.

В первом классе в сентябре месяце мы воспользовались диагностической программой Т. П. Гавриловой «Как я понимаю слово». Выяснили, что больше половины учеников 1 «Г» и 1 «Д», 1 «Б» классов, включая детей с ОВЗ, не понимают смысл понятий: доброта, честность, ответственность, уважение. Каждое занятие начинали с психологического настроения и девиза занятия, работали над правилами поведения при изучении тем: «На уроке», «На перемене». Старались показать важность в коллективной работе таких качеств личности, как дисциплинированность, трудолюбие, справедливость в распределении обязанностей. Использовали тексты тетради.

1 класс – темы: «В саду», «Домашние питомцы», «Вот и зима пришла», «На катке», «Надо грамоте учиться всегда». Вопросы: Как бы вы поступили? Чем каждый ребенок отличается от других детей? Почему ему бывает больно? Какое значение для человека имеют домашние животные?

Как и почему человек должен охранять родную природу? Стыдно ли врать другим людям? Должен ли человек быть честным с самим собой?

2 класс – темы: «Идем в школу», «В библиотеке», «День народного единства», «Любимые мультфильмы», «Что такое экология», «Широкая масленица», «Мы читаем». «В аптеке», «Скоро Новый год». Вопросы: где впервые появились библиотеки? Как вести себя в читальном зале? Какие правила нужно соблюдать, чтобы книга прослужила долго? Какие мультфильмы учат дружить, а какие любить природу?

Для первого класса тексты в тетради учили помогать другим и самому принимать помощь. При изучении тем «По грибы», «Первоклассники» дети учились радоваться успехам товарища, прислушиваться к мнению других учеников, достойно воспринимать критику. Работа по теме «Знаки вокруг нас» помогла учащимся осознать ценность человеческой жизни.

Во втором классе ребята уже учились проводить исследование. Задавали вопросы одноклассникам и родителям и делали выводы. Учащиеся с ОВЗ также активно участвуют в беседах, отвечают на вопросы. Большой интерес у детей вызвала тема «Любимые мультфильмы». Ребята провели опрос на тему «Твой любимый мультфильм» среди одноклассников и среди взрослых. Выбрали самые популярные, посмотрели по совету взрослых мультфильмы: «Мешок яблок», «Дудочка и кувшинчик», «Цветик-семицветик», «Чебурашка и крокодил Гена». Ответили на вопрос «Чем отличаются предпочтения

детей от предпочтений взрослых? Обсудили, что взрослые выбрали мультфильмы, которые учат дружить, любить природу, выполнять свои обязанности.

Результаты работы по формированию духовно-нравственных качеств оценить довольно сложно. Мы постарались отследить, как дети ведут себя во время уроков, во время проведения внеклассных мероприятий и пришли к выводу, что занятия положительно повлияли на учащихся. В классах реже стали возникать конфликтные ситуации. Снова воспользовались диагностической программой Т. П. Гавриловой «Как я понимаю слово». Выяснили, что почти все ученики класса правильно понимают смысл понятий: доброта, честность, ответственность, уважение. Эту работу можно считать успешной, если хотя бы один наш ученик сделает доброе дело, поможет пожилому человеку или своему однокласснику.

Список литературы

1. Лухтанова, Е. Н. Формирование коммуникативной компетентности педагогов: программа образовательного модуля [Текст] // Школьный психолог. – 2014. – №3. – С. 83–96.
2. Пономарёва, Л. А. В мире информации. Работа с информационными источниками. Книга для школьников. 1 класс под редакцией Е. С. Галанжиной. – М.: Планета, 2018. – 80 с.
3. Понарёва, Л. А. Программа внеурочной деятельности 1 класс под редакцией Е. С. Галанжиной. – М.: Планета, 2018.
4. Шейкина, С. А. В мире информации. Работа с информационными источниками. Книга для школьников. 2 класс под редакцией Е. С. Галанжиной. – М.: Планета, 2019. – 104 с.

5. Шейкина, С. А. В мире информации. Работа с информационными источниками. 2 класс. Программа внеурочной деятельности под редакцией Е. С. Галанжиной. – М.: Планета, 2017. – 112 с.

©Демченко В. И., Елизарова Л. Ю., Коноплева И. Б., 2024

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР
«ИГРАЯ, УЧИМСЯ ОБЩАТЬСЯ»**

Димитриева Людмила Леонтьевна – заведующий МБДОУ

«Детский сад № 82», г. Чебоксары

Егорова Наталия Владимировна, Яковлева Ольга Михайловна –

учителя-логопеды МБДОУ «Детский сад №82», г. Чебоксары,

Чувашская Республика, Россия

Аннотация. При поступлении в дошкольное образовательное учреждение большинство детей испытывает серьезные трудности в общении не только с незнакомыми людьми, но и со сверстниками. Общение начинает приносить детям радость, если использовать в работе с детьми с ТНР игровые упражнения, развивающие социально-коммуникативные навыки.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, детьми с ТНР, умение общаться, межличностное взаимодействие.

В современном мире технологий все чаще появляются проблемы в сфере общения. К сожалению, лучшим другом ребёнка часто является

компьютер, планшет, телефон или телевизор. В связи с этим детям сложно налаживать контакты друг с другом, уважительно относиться к сверстникам, договариваться о чем либо, принимать решения, а так же осуществлять совместную деятельность. Раскрасить яркими красками эмоциональную сферу детей способно лишь живое человеческое общение. Социально-коммуникативное развитие детей с малых лет направлено на усвоение норм и ценностей, позволяющих ребёнку в дальнейшем чувствовать себя полноправным членом общества.

При поступлении в дошкольное образовательное учреждение большинство детей испытывает серьезные трудности в общении не только с незнакомыми людьми, но и со сверстниками. Дети все разные: подвижные, шумные, крикливые, конфликтные или, наоборот, пассивные, общающиеся короткими и искажёнными фразами, дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), застенчивые, замкнутые, конфликтные, дети с эмоциональной неустойчивостью, агрессивностью. Практически у всех детей в период адаптации к условиям ДОО наблюдаются трудности в общении, как со сверстниками, так и со взрослыми. Общение начнет приносить детям радость, если использовать игровые упражнения, развивающие социально-коммуникативные навыки.

Умение общаться является искусством и жизненно важной необходимостью для всех людей, в том числе и для детей.

У большинства современных родителей, к огромному сожалению, практически нет времени для полноценного общения с детьми: загруженность на работе, утомляемость, бытовые проблемы, попустительская позиция (посещает детский сад, пусть там и научат, пусть там и общается; я же не воспитатель; у меня нет образования) зачастую приводит к дефициту общения, особенно у детей с ТНР.

Формирование коммуникативных навыков важно и для нормального психологического развития ребёнка. Детям дошкольного возраста нужно не только научиться выражать свою мысль, но и уметь слушать и слышать собеседника, понимать обращенную речь. Одной из важных задач ФГОС ДО по социально-коммуникативному развитию является задача развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

Проблема социально-коммуникативного развития остается одной из основных в процессе формирования личности ребёнка. Мониторинг ситуации в современном обществе выявляет необходимость оказания ребёнку квалифицированной помощи в сложном процессе вхождения в мир детства и взрослых людей.

Игра является уникальным условием воспроизведения её участниками реальной практической деятельности людей, создавая условия для активного общения. Детская игра – это своеобразная школа социальных отношений, в которой моделируются формы поведения ребёнка в зависимости от различных условий, а взрослые, тем временем, могут помочь приобрести в игре необходимые социальные навыки, которые нужны будут ребёнку и в школе, и в дальнейшей жизни. В игре дети воспроизводят «взрослый мир» и активно взаимодействуют в воображаемой социальной жизни. Дети учатся самостоятельно разрешать конфликтные ситуации, выражать свои чувства и эмоции, взаимодействовать с окружающими, тем самым развивая эмоциональную отзывчивость и сопереживание, навыки доброжелательного общения и взаимодействия как со взрослыми, так и со сверстниками.

Социализация детей дошкольного возраста подразумевает развитие умения ориентироваться в окружающем социальном окружении, выражать чувства и эмоции. В решении задач социально-

коммуникативного развития огромное значение имеет семья.

Наблюдения за детьми с ТНР показывают, что большинство из них испытывают трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Общение затрудняется невняtnостью речи, а порой и полным отсутствием речи. Детям трудно вступать в общение, включающее в себя: умение слушать и понимать речь собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение доброжелательно относиться к сверстникам, умение подбирать вербальные и невербальные средства общения, умение регулировать конфликтные ситуации.

В повседневном общении со сверстниками в игровой форме, подражая взрослым и опираясь на приобретенный опыт, дети проявляют взаимное внимание к сверстникам, заботу, вежливость. Так формируется детский коллектив. Особенность детского коллектива заключается в том, что им всегда руководит взрослый, направляя и координируя действия детей.

Какие коммуникативные игры можно предложить дошкольникам? В игре «Ласковое имя» учатся запомнить имена друг друга, что способствует созданию комфортной обстановки для каждого участника. – развивает внимание к партнёру, слуховое восприятие. Игры «Ау!», «Угадай, чей голосок?» стимулируют интерес детей друг к другу через игровое правило. Дети идут по кругу и хором произносят текст «Мы собрались в ровный круг, повернемся разом вдруг. И как скажем скок – скок – скок! Угадай, чей голосок?». Эти игры рекомендуем использовать в процессе знакомства детей друг с другом. Ребёнку, стоящему спиной ко всем остальным, легче преодолеть барьер в общении, побороть тревогу при знакомстве. В играх «Кто говорит?», «Разговор по телефону» развивается умение вести диалог на соответствующую тему. Коммуникативная игра «Я хочу с тобой подружиться» способствует сплочению, установлению доверительных контактов между детьми.

Игра «Я знаю пять...» развивает умение дружить, сотрудничать со сверстниками. По правилам игры дети подбрасывают мяч или бьют по нему со словами: «Я знаю пять имен девочек» (мальчиков, фруктов, названий городов, деревьев, животных, птиц, цветов и т. д.). При этом ведется подсчет: Лена – раз, Оля – два, Ира – три и т. д. На каждый бросок мяча произносится одно имя или название. Когда игрок ошибается или долго размышляет, то мяч передается следующему участнику. Побеждает тот игрок, который дольше всех играл с мячом и меньше всех ошибся.

Таким образом, использование коммуникативных игр в работе с детьми способствует развитию эмоционально-волевой сферы в процессе формирования личности, усвоению норм поведения, а также позволяет стимулировать речевую активность, самостоятельность, умение выражать своё положительное отношение к партнёру. У дошкольников постепенно формируется умение принимать во внимание точку зрения партнера по играм, устойчивое межличностное взаимодействие, оценочное отношение к самому себе и сверстникам, а также своему поведению и поведению других.

Так же у детей дошкольного возраста повышается уровень мотивации к игровой деятельности, благодаря которой успешно проходит адаптация к условиям ДОО и социализация при сложностях в общении и речевом негативизме.

Список литературы

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Большая книга общения с ребенком / Ю. Б. Гиппенрейтер — «АСТ», 2016. — ISBN 978-5-17-092653-4.

2. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей.– Ярославль : Академия развития, 1996. – 208 с.

3. Фабер, А., Мазлиш, Э. Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили. – М.: Бомбора, 2017. – 336 с.

4. Филиппова, Ю. В. Общение. Дети 7–10 лет. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 144 с.

© Дмитриева Л. Л., Егорова Н. В., Яковлева О. М., 2024

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дмитриева Ольга Вячеславовна – учитель-дефектолог,
БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для
обучающихся с ОВЗ №3» Минобразования Чувашии,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье актуализирована необходимость формирования пространственных представлений у детей с задержкой психического развития (ЗПР), обосновано использование игровых технологий в этом процессе. Автором рассмотрены этапы работы по формированию пространственных представлений у детей с ЗПР, предлагается описание некоторых игр, доступных для восприятия детьми.

Ключевые слова: пространственные представления, игровые технологии, дети с задержкой психического развития.

Способность ориентироваться в пространстве оказывает существенное влияние на процесс формирования мировоззрения ребенка и осознания им своего места в окружающем мире. Проблема освоения пространства у детей с задержкой психического развития является особенно актуальной. Это связано с тем, что развитие пространственных представлений у таких детей происходит на фоне органической, функциональной или социальной недостаточности. З. М. Дунаева подчеркивает, что уровень сформированности пространственных представлений оказывает влияние не только на общее психическое развитие ребенка, но и на адекватную адаптацию к окружающей среде [1].

Система, отражающая категории пространства, представляет собой сложное уровневое строение, при котором каждый последующий уровень надстраивается над предыдущим, включая в себя все его новообразования. Даже в процессе обучения в школе не все дети способны понимать и усвоить пространственные отношения более высокого порядка, если они не овладели первоначальными знаниями. Поэтому Е. А. Малиованова советует педагогам начинать свою работу с детьми с формирования пространственных представлений и понятий более низкого уровня [2].

С точки зрения всех специалистов, наиболее эффективным средством формирования у детей умения ориентироваться в пространстве считается преподнесение и выполнение заданий в игровой форме, поскольку именно в игре развивается сенсорная сфера, усваиваются языковые закономерности, активизируется речевая активность.

В своей работе мы придерживаемся поэтапной системы работы по формированию пространственных представлений у наших воспитанников.

Так, на первом этапе мы направляем свою работу на осознание

ребенком схемы собственного тела, поскольку это является основой всего пространственного ориентирования, т. к. вначале ориентировка в пространстве осуществляется «на себе» и «от себя». Уточнение и развитие сомато-пространственного восприятия проводится по отношению к лицу, к телу в целом и по отношению к руке. Чтобы обеспечить правильную ориентировку ребенка в пространстве, важно научить его выделять ведущую руку в качестве опоры для выполнения функции точки отсчета в целях восприятия собственного тела и внешнего пространства. После того, как будет закреплено речевое обозначение ведущей руки и соответствующей стороны тела, необходимо провести невербальную и вербальную дифференциацию правой и левой части тела и лица. Например, Е. А. Маливанова советует предлагать детям в игровых ситуациях зажмуривать сначала правый глаз, затем левый, попрыгать сначала на левой ноге, потом на правой, дотронуться до левого, затем до правого уха и т. п. [2]. Т. Сидоренко предлагает на этом этапе использовать игры «Покажи, не ошибись!», «Скажи правильно!» [3].

После того, как у детей будут сформированы пространственные представления о схеме собственного тела, мы переходим ко второму этапу – процессу формирования пространственных представлений о взаимоотношениях внешних объектов и тела, а также внешних объектов между собой, проще говоря, дети учатся ориентироваться в окружающем пространстве путем усвоения и вербализации следующих пространственных отношений: сзади-спереди, вперед-назад, вверху-внизу, сверху-снизу, над-под, слева-справа, левый-правый, лево-право. То есть на этом этапе дети учатся воспринимать расположение предметов в пространстве и на плоскости. На этом этапе мы проводим, например, игру «Прятки», в ходе которой дети ищут спрятанные игрушки: под столом, за диваном, за шкафом и т. п. Мы предлагаем детям и такие

задания: например, поместить картинку с изображением домика в центре, слева от нее – картинку с изображением зайца, а справа – лисы; над домиком – облако, справа вверху – солнышко, слева вверху – птичку; под домиком – гриб, справа внизу – деревце, слева внизу – кустик и т. п.

Третий этап предусматривает формирование «пространства языка», т. е. дети должны усвоить и употреблять в речи сложные лексико-грамматические конструкции, которые выражают пространственные отношения, т. е. дети усваивают предлоги. Для этих целей мы проводим, например, такие игры как «Найди предмет!», «Пальчиком показывай, про все рассказывай!», чтобы дети научились воспринимать предметы по отношению друг к другу: перед, за, внизу, наверху, между, около.

Таким образом, процесс формирования пространственных представлений у детей с задержкой психического развития предусматривает поэтапную систему работы с использованием игровых технологий и требует от педагогов тщательной подготовки.

Список литературы

1. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития : методическое пособие / З. М. Дунаева. – Москва : Советский спорт, 2006. – 143 с. – ISBN 5–9718–0118–Х

2. Малиованова, Е. А. Как помочь первокласснику? Формирование пространственных представлений как необходимая составляющая психоречевого развития / Е. А. Малиованова // Начальная школа. – 2009. – № 2. – С. 29–32. – ISBN 0027–7371

3. Сидоренко, Т. Формирование пространственно-временных представлений : дети с задержкой психического развития / Т. Сидоренко // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 1. – С. 63–68. – ISBN отсутствует

© О. В. Дмитриева, 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Егорова Вера Анатольевна – учитель-логопед,

МБДОУ «Детский сад №6», г. Чебоксары

Тиньковская Ольга Сергеевна – учитель-дефектолог, МБДОУ

«Детский сад № 6», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Формирование начал экологической культуры: правильного отношения ребенка к природе, к себе и людям как к части природы, к вещам и материалам природного происхождения, которыми он пользуется, является главной целью экологического воспитания дошкольников с ОВЗ.

Ключевые слова: экологическая культура, дошкольники с ОВЗ.

Природа хрупка и ранима: ребенок сломал ветку дерева, сорвал растение, раздавил жука. . . Так ли это безобидно, как может показаться на первый взгляд? Бережное отношение к окружающему миру нужно развивать так же, как умение читать и писать. В каждом маленьком поступке заключается следствие, которое потом формирует привычку и характер. Дети с ограниченными возможностями здоровья являются

неотъемлемой частью нашего общества, вносят свой посильный вклад в окружающую их действительность, а, став взрослыми, способны влиять на нее.

Местом нашей работы является МБДОУ «Детский сад № 6» г. Чебоксары для детей с нарушением зрения. Детский сад обладает обширной территорией с достаточно большим содержанием экологических объектов. Живые объекты, находящиеся на территории детского сада, могут способствовать формированию мировоззрения, бережного и эмоционального отношения к окружающему миру.

Поступающие в наш детский сад ребята имеют ограниченное представление о предметах и явлениях окружающей действительности. Имеющиеся зрительные нарушения не дают возможности получать достаточную зрительную информацию.

Результаты диагностики послужили толчком к исследованию проблемы по формированию системы знаний о природе, они показали, что ограниченная сенсорная основа требует специального обучения детей активному использованию нарушенного зрения и всех сохранных анализаторов.

Тематикой ознакомления с окружающим детей с нарушением зрения в первую очередь становится близкое окружение ребенка в детском саду и дома. Поэтому, для изучения объектов экологического окружения больше всего, на наш взгляд, подходит территория ДОУ, так как она наиболее знакома ребятам.

В связи с этим появилась необходимость в создании долгосрочного практико-ориентированного проекта «По волшебным тропинкам природы», который был направлен на решение задачи по экологической культуре и коррекционных задач, благодаря которым ребенок научится выделять и анализировать существенные признаки и свойства, ориентироваться в пространстве, получать информацию об

экологических объектах окружающего с привлечением всей сенсорной сферы. Только в этом случае возможно создание у детей целостного обобщенного образа осваиваемого пространства.

Разработанный механизм реализации проекта проходил по 3 этапам, где были определены мероприятия, пути реализации задач, потенциальные ресурсы и ожидаемые результаты. Мы предлагаем вашему вниманию лишь основные мероприятия и действия, которые были использованы для осуществления данного проекта, они показались нам наиболее интересными.

I этап. «Подготовительный». Задачи этого этапа мы решали через: проведение диагностических обследований, анкетирование родителей, проведение совместного досуга «Этот таинственный мир природы», конкурса «Вечер загадок», презентацию данного проекта для педагогов ДОО и родителей.

II этап. «Основной», этот этап был рассчитан на целый учебный год, он включал в себя 7 основных задач, первая из которых была направлена на формирование элементарных экологических знаний и представлений. Эту задачу мы реализовали через совместную деятельность педагога с детьми: наблюдения в природе, целевые прогулки, тематические беседы, рассматривание картин с изображением объектов природы; индивидуальную работу.

Кроме того, важным моментом было привлечение родителей – это совместно организованная выставка: «Фантазии природы» и фотовыставка «Я в природе».

Вторая задача наиболее интересна для меня как для учителя-логопеда. После проведения ряда мероприятий ребята порадовали нас умением использовать в речи слова-антонимы и сложноподчиненные предложения, умением составлять диалоги с элементами фантазирования между объектами природы. Через словесные игры с

элементами ТРИЗ по методике Сидорчук, мы подвели детей к пониманию что все в природе взаимосвязано.

Следующая задача – создание экологической среды в группе ДОУ. Это необходимое условие для расширения и дополнения впечатлений от непосредственного контакта с объектами природы.

Для решения четвертой задачи мы провели такие мероприятия, как: исследование территории ДОУ, оформление дневника наблюдений за живой природой, «прокладывание» экологической тропы, ряд дидактических игр.

Учить, используя сохранные анализаторы, правильно выделять существенные признаки и свойства – эту задачу нашего проекта мы обозначили приоритетной, т. к. необходимо включить в процесс обследования предметов окружающего мира, объектов природы и получать дополнительную информацию за счет полисенсорных взаимосвязей (слухо-двигательных, тактильно-двигательных, осязательных и др.). Данную задачу я, как тифлопедагог реализовала через игры с привлечением сенсорной сферы: «К нам пришел волшебник: я ощущаю только запахи», «К нам пришел волшебник: я могу только слышать», «К нам пришел волшебник: я ощущаю только руками и кожей». Этот вид работы уже был апробирован нами и нас радует, что он вызывает у детей восторг, ребята с удовольствием перевоплощаются в предлагаемые объекты природы и составляют описательные рассказы фантазийного характера.

Следующая задача также является одной из важных задач проекта – дети с нарушением зрения испытывают затруднения в ориентировке на участке, а также на территории детского сада, относительно себя и экологических объектов, в ближайшем окружении. У них недостаточно развита ориентировка с опорой на слух, с помощью обоняния, осязания. Благодаря программе «Доступная среда» в нашем ДОУ появился

тифлоприбор «Ориентир», именно его мы использовали для составления схемы расположения объектов природы на территории детского сада – это ориентировка в двухмерном пространстве.

Обучение ориентировке в трехмерном пространстве мы осуществил через оживление картин экологической направленности. Такой вид деятельности уже был использован нами ранее и вызвал интерес не только у детей, но и их родителей. (Мы оживляли картины военной тематики).

Мы отметили, что все вышеперечисленное помогло детям научиться:

- Правильно обозначать расположение предметов в пространстве с точкой отсчета от объекта природы.

- Использовать в речи пространственную терминологию.

- Моделировать простейшие пространственные отношения.

Это последняя задача основного этапа. Это своего рода подведение итога. Здесь мы максимально привлекли родителей.

III этап заключительный позволил нам проанализировать результаты проведенной работы и ее эффективность. Дети стали более осознанно и бережно взаимодействовать с объектами природы, свободно ориентироваться на территории детского сада. Повысился интерес родителей к экологическому воспитанию своих детей, появилось чувство единения в процессе совместной деятельности.

Каждый наш воспитанник – это особый, уникальный мир, надо только войти в него, понять и помочь самовыразиться.

Список литературы

1. Аксенова, З. Ф. Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников. – Москва: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с. – (Библиотека воспитателя).

2. Егоренков, Л. И. Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: Пособие для родителей, педагогов и воспитателей детских дошкольных учреждений, учителей начальных классов. – Москва: АРКТИ, 2001. – 128 с.

3. Николаева, С. Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 336 с.

© Егорова В. А., Тиньковская О. С., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА И КОМАНДНОЙ РАБОТЫ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ

Жакупова Галина Спатаевна – старший преподаватель,
Ошский государственный университет, г. Ош, Кыргызстан

Аннотация. Данная статья рассматривает значимость формирования навыков сотрудничества и командной работы среди учащихся в контексте современного образования. Основываясь на современных педагогических и психологических исследованиях, статья обсуждает методы и стратегии, способствующие развитию этих навыков у учеников. Особое внимание уделяется роли учителя в организации совместной деятельности, создании дружественной атмосферы и поощрении эффективного взаимодействия. Ключевыми моментами также являются преимущества развития навыков сотрудничества в

образовании и их влияние на академический успех и социальную адаптацию учащихся.

Ключевые слова: сотрудничество, командная работа, учащиеся, образование, навыки коммуникации, учителя, методы, адаптация, успех, педагогика, психология.

В современном мире, где взаимодействие играет ключевую роль в различных сферах жизни, умение эффективно работать в команде становится все более востребованным. Обучение сотрудничеству помогает учащимся развивать навыки коммуникации, адаптации и решения проблем. Коллективная работа способствует формированию у учащихся уважительного отношения к мнению других и умению слушать и принимать их точку зрения. В школьной среде сотрудничество способствует созданию атмосферы доверия, взаимопомощи и поддержки между учащимися. Умение работать в группе позволяет учащимся лучше понимать собственные сильные и слабые стороны, что способствует их личностному развитию.

Сотрудничество и командная работа также способствуют развитию лидерских качеств у учащихся, таких как умение вдохновлять и мотивировать других, а также принятие ответственности за общие цели. Таким образом, формирование навыков сотрудничества и командной работы среди учащихся не только способствует их успеху в учебе, но и подготавливает их к успешной и продуктивной жизни в обществе. Это важная составляющая современного образования, которая обеспечивает учащимся необходимые инструменты для решения сложных задач и достижения высоких результатов в будущем.

Цель данной статьи – обратить внимание на важность развития навыков сотрудничества и командной работы среди учащихся.

Объект исследования: взаимодействие учащихся

общеобразовательной школы в рамках учебного процесса.

Методы: литературный обзор; эмпирические исследования – наблюдение и анализ деятельности учащихся для изучения их практик и восприятия в области сотрудничества и командной работы; теоретический анализ.

Командная работа представляет собой процесс совместной деятельности группы людей, направленный на достижение общих целей, решение задач и выполнение проектов. Участники объединяют свои усилия, навыки и знания для достижения коллективных результатов. Она основана на взаимодействии, сотрудничестве и взаимодополнении участников. По мнению Джон Катценбах и Дуглас К. Смит, «команда – это небольшая группа людей, обладающих взаимозаменяемыми навыками и движимых стремлением к осуществлению единой цели, производственных задач, за реализацию которых они считают друг друга взаимно ответственными» [4].

Важным аспектом командной работы является умение эффективно общаться и слушать друг друга. Это способствует построению доверительных отношений и повышению уровня взаимопонимания в группе. Участие в командной работе помогает учащимся освоить навыки планирования, организации и управления временем, способствует развитию креативного мышления у учащихся. В процессе командной работы учащиеся учатся распределять ответственность и работать в условиях разделения обязанностей, адаптироваться к различным ситуациям и условиям работы. Это помогает им понимать важность каждого участника команды и ценить их вклад в общий результат, развивает их гибкость и способность к адаптации. В команде могут быть ученики с разным уровнем знаний, навыков и опыта, и важно научиться работать в таком разнообразии. Это способствует формированию толерантного отношения к окружающим и умению ценить разнообразие

мнений и точек зрения. В целом, развитие навыков командной работы имеет огромное значение для учащихся, поскольку это помогает им не только в учебе, но и в жизни, работе и общении с другими людьми.

Командная форма организации деятельности – эффективный метод управления, широко применяемый в развитых демократических странах в различных областях, включая образование. Её также часто называют командным подходом в менеджменте [1]. «Обучение в сотрудничестве играет ключевую роль в педагогической философии выдающегося ученого XX века, Джона Дьюи. Этот метод, включающий проектное обучение, является одним из фундаментальных элементов гуманистического подхода к образованию. Хотя использование малых групп для обучения было распространено в западных странах и в ряде других стран, основные концепции обучения в сотрудничестве были разработаны и подробно изложены несколькими американскими педагогами, включая Роберта Славина из университета Джона Хопкинса, Эллиота Аронсона из университета Калифорнии, а также Роджера и Дэвида Джонсонов из университета штата Миннесота» [6, с. 17–18].

По мнению Н. В. Жолтиковой, обучение в коллективе представляет собой метод, основанный на личностно-ориентированном подходе к преподаванию. Этот подход предполагает формирование групп студентов, которые совместно решают различные задачи, проблемы или темы [3]. Роль учителя в организации и поддержке сотрудничества и командной работы весьма значима для успешного обучения и развития учеников. Рассмотрим какие аспекты роли учителя и методов организации и поддержки сотрудничества и командной работы могут быть: создание поддерживающей атмосферы; установление ясных целей и ожиданий; развитие коммуникативных навыков; формирование групповой работы; поощрение сотрудничества и участия; поддержка в решении конфликтов; моделирование желаемого поведения.

Учитель должен быть готов к адаптации своего подхода в зависимости от потребностей и способностей своих учеников, чтобы обеспечить оптимальное обучение и развитие каждого из них. «Коммуникативные способности в педагогической деятельности должны быть направлены на установление взаимопонимания и благоприятной атмосферы совместной деятельности» [2].

В рамках нашего маленького исследования, были организованы 3 группы из 8–9 учеников 9-го классов школы №4, для решения конкретных проблем, существующих в их школе. Каждая группа работала над выполнением проектов, направленных на решение этих проблем, такие как экологические вопросы вокруг школы, образовательные (подготовка одноклассников к экзаменам), проблемы здоровья учащихся этой же школы. Каждая группа работала над проектом в течение одного учебного года, используя различные методы и инструменты для анализа, планирования и реализации своих идей. Результаты исследования показали, что учащиеся, участвующие в проектах по решению реальных проблем, продемонстрировали значительное улучшение своих навыков сотрудничества и командной работы. Кроме того, был зафиксирован рост интереса к учебе и увеличение умения применять знания на практике у учащихся, участвовавших в данных проектах. Например, процент учащихся, проявляющих активное участие в учебном процессе, увеличился на 17%, а уровень успешного применения учебных знаний на практике вырос на 21%.

Эти цифровые данные подтверждают эффективность использования проектной методики в образовании как средства для развития навыков сотрудничества, увеличения мотивации и развития практических умений учащихся.

Интеграция сотрудничества и командной работы в различные предметы может быть весьма продуктивной и способствует не только

обучению конкретного материала, но и развитию ключевых навыков учеников. «Именно в процессе этого взаимодействия создаются условия для мобилизации интеллектуальных, эмоциональных и творческих сил студентов, для обмена жизненным и социальным опытом, а также духовными ценностями» [5].

Эти рекомендации помогут создать благоприятную обстановку для развития навыков сотрудничества и командной работы среди учащихся, что в свою очередь способствует их обучению и социальному развитию. Навыки сотрудничества и командной работы необходимы не только для успешного выполнения учебных заданий, но и для последующей адаптации в профессиональной и общественной жизни. Одним из основных выводов является то, что сотрудничество и командная работа способствуют развитию важных навыков, таких как умение слушать и выражать свои мысли, а также уважать точку зрения других. Эти навыки особенно важны в современном мире, где работа в команде становится все более распространенной и ценной.

Развитие сотрудничества среди учащихся также способствует формированию толерантности и уважения к различиям. Важно понимать, что развитие сотрудничества и командной работы – это процесс, который требует времени и усилий как со стороны учителей, так и со стороны учащихся.

Дальнейшие перспективы исследований в области педагогики по формированию навыков сотрудничества и командной работы среди учащихся предполагают углубленное изучение педагогических методик и подходов. Это включает в себя разработку и адаптацию программ, способствующих активному взаимодействию учеников в учебном процессе, а также эффективному совместному решению задач.

Дальнейшее исследование в этой области также будет уделять внимание взаимодействию между учителем и учеником, а также между

самими учениками, чтобы выявить оптимальные методы стимулирования сотрудничества и развития командных навыков.

Кроме того, исследования будут ориентированы на оценку влияния различных факторов, таких как организация учебного пространства, использование новых образовательных технологий и применение социокультурных методов, на формирование этих навыков у учащихся.

Список литературы

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебного процесса / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с
2. Бектуров, Т. М. Коммуникативная способность педагога как профессионально значимый феномен / Т. М. Бектуров, Г. А. Назарматова, С. Э. Иманкулова // Бюллетень науки и практики. – 2019. – Т. 5. – № 12. – С. 437–441. – DOI 10. 33619/2414–2948/49/54. – EDN BDZQHL. Дата обращения: 26. 03. 2024 URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41587559_17530801.pdf
3. Жолтикова, Н. В. Обучение в сотрудничестве на уроках английского языка как средство формирования коммуникативной компетенции / Н. В. Жолтикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 2. – С. 136–140.
4. Катценбах, Д., Дуглас, С. Командный подход. Создание высокоэффективной организации. Переводчик И. Евстигнеева. Harvard Business Review Press (США). Издание на русском языке, перевод, оформление. ООО «Альпина Паблишер», 2013.
5. Кожогелдиева, М. А. Коммуникативная культура педагога и ее влияние на профессиональную подготовку студентов вуза / М. А. Кожогелдиева, Г. А. Назарматова // Актуальные вопросы образования и науки. – 2019. – № 2(68). – С. 116–119. – EDN YAPDEJ.

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. В. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

© Жакупова Г. С., 2024

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Жилкина Ирина Владимировна – учитель автономного класса, МБОУ БГО «Борисоглебская средняя общеобразовательная школа №3», г. Борисоглебск, Воронежская область, Россия

Аннотация. Организация проектной деятельности для обучающихся с ОВЗ обеспечивает развитие познавательных навыков, умения самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве. В ходе работы над проектами дети приобретают коммуникативные навыки и умения работать в разных группах, играя разные социальные роли.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Перед современным образовательным процессом поставлены задачи, которые заключаются в развитии творческих способностей, эффективной социализации, личностной успешности обучающихся. Эти возможности раскрывает проектно-исследовательская деятельность [1].

Включения проектно-исследовательской деятельности в учебный

процесс и во внеурочную деятельность является прогрессивной. В ней содержится огромный развивающий потенциал, что особенно важно в условиях современной школы.

В рамках процесса обучения детей с ОВЗ проектно-исследовательская деятельность определяется, как образовательная технология, нацеленная на приобретение учащимися новых знаний на основе реальной жизненной практики, формирования у обучающихся специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного поиска [2].

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья включены в активный познавательный процесс. Дети, под руководством учителя, определяют учебную проблему, собирают необходимую информацию, планируют возможные решения, делают выводы, анализируют свою деятельность, постепенно накапливая новые знания и приобретая опыт, который применим и в учебной, и в повседневной жизни.

Одна из задач проектной деятельности заключается в стимулировании интереса обучающихся к учебной деятельности. Имея сумму знаний по теме, дети через проектную работу доказывают их практическое применение.

Главная задача учителя – не «донести», «преподнести», «объяснить» и «показать», а организовать совместный поиск решения возникшей перед учащимися задачи. Поэтому учебный процесс должен быть так построен, чтобы создать максимально благоприятные условия для раскрытия и развития творческого потенциала ученика.

Уроки окружающего мира идеально подходят для проектно-исследовательской работы. Проведение экскурсий в природной среде, наблюдение за погодой и явлениями природы, ведение дневников наблюдений – все это помогает учащимся развивать навыки наблюдения,

исследования, анализа и выводов. Гербарии, коллекции и поделки из природных материалов становятся результатом этой работы.

Как ввести учащихся в проектную ситуацию, доступную для их понимания? Как заинтересовать тематикой проекта, поддерживать любознательность, интерес к проекту?

Начали с наблюдения за весенними сезонными изменениями в природе. Отметили появление первых весенних цветов на пришкольном участке, назвали цветущие кустарники и деревья. Учащиеся стали вспоминать и называть весенние цветы, кустарники, которые растут около их дома.

Некоторые дети начали рассказывать о том, какие красивые клумбы и цветники есть у них дома. Родилась идея сделать клумбу около школы. Так появилась первая проблемная ситуация, и мы приступили к её решению.

Обследовав прилегающую к школе территорию, мы стали выбирать место для нашей будущей клумбы. Искали солнечное место, хорошо просматриваемое и расположенное таким образом, чтобы во время игр, дети, но повредили бы будущие насаждения. Таким образом, мы выбрали место вдоль дорожки у входа на пришкольную территорию. Это был подготовительный этап проекта.

Мы определили свою цель и разработали приблизительный план действий, учитывая все мнения участников. Наше стремление сосредоточилось в одном слове – проекте, который пропитан экологической и эстетической направленностью. Мы осознали, что проект – это нечто большее, чем просто идея, это наша мечта, творческий труд, цель, которую мы будем добиваться, воплощая мечту в реальность. Мы стали творцами прекрасного.

После обсуждения всех проектов мы определились с формой цветника, его оформлением и видом растений. Мы разбили цветник на

три части, в середине каждой части высадили многолетние цветы, по краям каждой части цветника мы посеяли однолетники. Чтобы другие дети не затоптали высаженные и посеянные цветы, ребята собрали на участке камешки и обозначили границы цветника, заодно приведя в порядок остальную территорию. Ребята охотно ухаживали за цветником, пололи траву, поливали, рыхлили землю.

Реализация нашего проекта приобрела конкретные формы, прикоснуться к нему можно было не только визуально, но и осязательно. В то же время внутренний результат, переживания и изменения каждого участника проекта, могли остаться незамеченными на первый взгляд. Это новый опыт, новые знания и умения, развитие навыков коммуникации – все это станет настоящим богатством, оставшимся в каждом из нас после завершения проекта. Впервые участвуя в проектной деятельности, учащиеся познакомились с новыми для себя видами работы: узнали, что такое планирование и учились планировать работу; учились работать в группе; познакомились с требованиями к работе; узнали, какими бывают источники информации, учились работать с различными источниками; оценивать конечный результат, анализируя свою работу. Значимость проектно-исследовательской деятельности в образовании огромна: она способствует формированию жизненного опыта, поощряет творческое мышление и самостоятельность, вынося процесс обучения за пределы школьных стен, обеспечивая взаимодействие между учащимися и взрослыми, совмещая групповую и индивидуальную работу [3].

За это время мы все исследовали мир, открывали новые горизонты, испытывали удивление и разочарование, допускали ошибки и извлекали из них уроки, совершенствовали наше мастерство в общении. Каждый участник проекта проходил путь открытий и познания неизведанного, а вместе мы стремились к общей цели – учились друг у друга и вместе.

Список литературы

1. Калюкина, Н. П. Проектно-исследовательская деятельность / Н. П. Калюкина // Наука, образование и инновации в современном мире. – 2018. – С. 53–55.
2. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М.: АРКТИ, – 2003.
3. Васильев В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации. – Народное образование. – М., 2000. – № 9. – С. 177–180.

© Жилкина И. В., 2024

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Ибетова Гелуся Равилевна – воспитатель,

МБДОУ «Батыревский детский сад «Василек» Батыревского района
Чувашской республики», с. Батырево, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коррекции мелкой моторики у детей дошкольного возраста у детей с ДЦП. В первую очередь нами были рассмотрены особенности ДЦП, далее нами была обоснована необходимость проведения предварительной работы перед непосредственным проведением упражнений. Кроме того, мы рассмотрели принципы работы с детьми с ДЦП и необходимость использования подручных предметов при проведении коррекционной работы.

Ключевые слова: ДЦП, мышцы, мелкая моторика, имитация, подручные предметы,

Главной особенностью ДЦП является нарушения работы мышц, костей, которые создают проблемы с мелкой моторикой. Ребенку с ДЦП требуется немалых усилий, чтобы совершить то или иное действие и манипуляцию. Также отмечено, что у детей с ДЦП нарушены точность движений, которые влияют на качество жизни. Часть проблем с мелкой моторикой, с которыми сталкиваются пациенты с ДЦП поддаются коррективке, если эти нарушения были выявлены в первые годы жизни и не прогрессируют.

Прежде чем начинать упражнения с детьми, у которых диагностировано заболевание ДЦП, целесообразно проводить подготовительные упражнения, так как дети могут столкнуться с некоторыми трудностями.

О. А. Новиковская считает, что коррекционную работу необходимо строить по принципу от простого к сложному, где в первую очередь, можно организовать работу по формированию общих жестов либо определенных имитаций движений, которые воспроизводит человек или животное. Например, можно указать на предмет (имитация «Вот»), позвать кого-либо (имитация «Иди сюда»), помахать рукой (имитация приветствия либо прощания), пригрозить пальцем, указать направление (имитация «Там»), погладить по голове игрушку (Имитация «Хороший, хороший»), постучать в окно одним пальцем, несколькими пальцами, выполнить пальцами какие-либо изображения (колокольчик, фонарики), симитировать действие (стирка, готовка). После данной подготовительной работы целесообразно переходить к более сложным манипуляциям [2].

Л. В. Фомина считает, что работа по направлению развития мелкой

моторики у детей с ДЦП должна включать в себя различные вспомогательные предметы. При работе с детьми, у которых диагностирован ДЦП, было отмечено, что дети, в основном, играют с одной и той же игрушкой, либо выполняют одно и то же действие, берут и просто держат какую-либо игрушку. У детей слабо развиты сенсорные эталоны, слабо развиты действия, связанные предметно-практическими действиями. При коррекции данных проблем важно использовать игрушки, предметы, подручные предметы. В процессе выполнения упражнений важно сформировать различные способы удержания предметов. Особенно важно учитывать размер предметов, качество предмета, форму [3].

Е. С. Большакова считает, что материал, который используется при работе с различными предметами, необходимо подбирать в первую очередь, в зависимости от возраста ребенка и от его уровня владения теми или иными предметами. Задания и упражнения должны соответствовать интеллектуальному уровню ребенка. Работу необходимо строить по принципу – от простого к сложному. Изначально необходимо научить детей правильно брать предметы, класть их в определенном порядке, сортировать и классифицировать, в зависимости от формы, качества, массы, соразмеряя собственные двигательные навыки. При выполнении упражнения также не следует спешить, а лучше проработать это упражнение «от и до».

Итак, при проведении коррекционной работы с детьми с ДЦП необходимо учитывать следующие моменты:

1. Коррекционную работу необходимо начинать проводить в наиболее раннем возрасте, так как некоторые двигательные нарушения при ДЦП, могут спровоцировать и другие проблемы психических функций.

2. Коррекционную работу необходимо строить таким образом,

чтобы учитывать уровень развития других функций. Используя сильные стороны, можно развивать слабые стороны, в чем и заключается дифференцированный подход при работе с ребенком. С учетом данных особенностей, необходимо строить работу по коррекции нарушений.

3. Организовать работу по принципу от простого к сложному.

Список литературы

1. Большакова, Е. С. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения / Е. С. Большакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2019. – 64 с.

2. Новиковская, О. А. Ум ребенка на кончиках пальцев: маленькие подсказки для родителей / О. А. Новиковская – Москва : АСТ, 2017. – 236 с.

3. Фомина, Л. В. Роль движений рук и моторной речи ребенка / Л. В. Фомина. – Москва : МГПИИЯ, 2021. – 410 с.

© Ибетова Г. Р., 2024

ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Ибраева Камилла Эдуардовна – студентка 3 курса, КФУ, г. Казань
Егорова Зарема Рустамовна – ассистент, б. с., ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются современные исследования, посвященные проблеме коррекции звукопроизношения у дошкольников. Представлен обзор логопедических технологий,

способствующих эффективной коррекции нарушений звукопроизношения, таких как биоэнергопластика, арт-терапия, компьютерные технологии.

Ключевые слова: звукопроизношение, коррекция, логопедические технологии, дошкольный возраст.

Правильное звукопроизношение играет значительную роль в развитии ребенка, так как четкое произношение звуков способствует формированию ясной, понятной речи, развитию навыков общения и улучшает социальное взаимодействие. Нарушения звукопроизношения, в свою очередь, могут негативно сказываться как на психическом развитии ребенка, так и на его поведении [2].

Целью данного исследования является краткий обзор современных технологий, способствующих эффективной коррекции звукопроизношения у дошкольников, а его актуальность обусловлена увеличением количества детей с недостатками произношения, которые нуждаются в своевременной коррекции и в модернизированных способах её реализации.

Современное образование не стоит на месте и стремительно развивается, это в полной мере относится к области логопедии. В настоящее время создаются новые технологии коррекции звукопроизношения детей дошкольного возраста, помимо этого наблюдается совершенствование старых форм [4]. Современные логопедические технологии представляют собой эффективные инструменты для коррекции звукопроизношения у детей, делая процесс обучения более интересным, доступным и эффективным.

Под логопедической технологией понимается комплекс упражнений, которые реализуются в определенной последовательности и ориентированы на полное устранение или сглаживание дефектов речи

ребенка.

Первой такой технологией является биоэнергопластика, которая появилась ещё в Древнем Китае, но в России получила распространение относительно недавно. Данная технология подразумевает совокупность движений артикуляционного аппарата и движений руки. При рассмотрении вопросов влияния биоэнергопластики на звукопроизношение, необходимо указать на исследования отечественных физиологов таких, как В. М. Бехтерев, М. М. Кольцова, М. С. Рузина и др., которые подтверждают взаимосвязь развития моторики рук с развитием мозга [3]. Также в логопедических целях активно сегодня используется Су-Джок терапия. Огромным преимуществом этой терапии в сочетании с упражнениями по коррекции звукопроизношения является переход на более высокий уровень двигательной активности мышц и возможность для оптимальной целенаправленной речевой работы с ребенком. Исследованиями многих отечественных ученых (В. М. Бехтерев, Н. М. Кольцова, Л. В. Фомина и др.) доказано, что с помощью развития двигательных импульсов пальцев рук происходит развитие речи и совершенствуется овладение ребенком навыков письма [1].

В логопедической практике на сегодняшний день активно используют такие технологии как арт-терапия и песочная терапия. Как отмечает М. В. Киселева, нетрадиционные методы и их использование с детьми на логопедических занятиях считается наиболее эффективным способом своевременной профилактики и коррекции нарушений речевого развития [1]. Помимо этого, в настоящее время активно развиваются логопедические сказки (например, «Сказка о веселом язычке»). Логопед, используя такие сказки на занятиях развивает у ребенка все стороны речи.

Компьютерные технологии и их использование в наши дни является эффективным инструментом, который следует применять в

обучении. Психолого-педагогические аспекты применения компьютерных технологий в процессе коррекции нарушений речи рассмотрены в работах О. И. Кукушкиной, Л. Р. Лизуновой, Ю. А. Романовой и др. [1]. Помимо этого, А. А. Копичевой и В. П. Крючковым описаны различные направления использования компьютерных технологий в логопедической работе, среди которых особое внимание уделяют следующим развивающим логопедическим играм:

1) Логопедический тренажер «Дэльфа-142. 1». Данный тренажер может помочь в тренировке речевого дыхания, постановке и автоматизации звуков, с помощью него возможна коррекция звукопроизношения, а также устранение назального оттенка голоса.

2) Интерактивный онлайн-портал «Мерсибо». С помощью этого онлайн-портала можно исправить звукопроизношение ребенка, добиться развития физического и речевого слуха, а также звукобуквенного анализа.

Таким образом, изучив современные логопедические технологии по проблеме коррекции звукопроизношения у дошкольников, можно прийти к следующему заключению. Внедрение новых технологий и модернизация старых методов работы в логопедии будет способствовать улучшению качества коррекционной работы с дошкольниками, а также ускорит процесс развития или совершенствования речи ребенка благодаря новым механизмам, актуальным на сегодняшний день.

Список литературы

1. Ващенко, Ю. А. Обзор современных логопедических технологий, направленных на коррекцию нарушений звукопроизношения у старших дошкольников со стертой дизартрией / Ю. А. Ващенко, Е. В. Крылова // Мир педагогики и психологии:

международный научно-практический журнал. – 2023. – № 03 (80).

2. Григорьева, О. Ф. Коррекция нарушения звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / О. Ф. Григорьева, Л. В. Никифорова, А. В. Черкашина // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2021. – Т. 5. № 3. – С. 191–200.

3. Меженцева, Г. Н. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дислалией / Г. Н. Меженцева, Е. А. Рыхликова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 02 (67).

4. Хмелькова, Е. В. Использование комплекса наглядно-образных средств в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Е. В. Хмелькова, Е. С. Титлянова, Н. Н. Шешукова. – Текст: электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 6. – С. 83–93.

© Ибраева К. Э., Егорова З. Р., 2024

ТЕХНОЛОГИЯ ДЕБАТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Ильина Инна Владиславовна – учитель-логопед,

МБДОУ «Детский сад №11», г. Чебоксары

Сироджова Фаина Львовна – учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад

№11», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Дебаты – это дискуссия, которая проходит по определенным правилам на заданную тему. Имеют социализирующее значение, развивающую функцию, воспитывающую функцию. Суть

дебатов – убедить нейтральную сторону, то есть судей, что аргументы вашей команды лучше, чем у оппонентов.

Ключевые слова: дебаты, технологии, дискуссия, социализирующее значение, дидактическая функция, воспитывающая функция, критическое мышление.

Дебаты – современная педагогическая технология. Это форма дискуссии, по определенным правилам, целенаправленный и упорядоченный, структурированный обмен, суждениями, мнениями и идеями. Эта технология по праву принадлежит открытой педагогике, в которой обучение рассматривается как процесс развития способностей, умений и личностных качеств обучающегося, а педагог выступает как руководитель этого процесса.

Технология «дебаты» предполагает:

- обеспечение диалогического общения не только между педагогом и обучающимся, но и между обучающимися в процессе добывания новых знаний;

- организацию совместной деятельности, партнерских отношений, обучающихся и обучаемых; их включение в педагогически целесообразные воспитательные отношения в процессе учебной деятельности;

- активное включение самого обучающегося в поисковую учебно-познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации.

Функции дебат:

- Социализирующее значение – механизм приобщения участников к нормам и ценностям гражданского общества, позволяющая обучающимся адаптироваться к условиям современного общества, предполагающего умение конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы на основе знания правовой базы и умения применять свои

знания.

– Воспитывающая функция позволяет участникам вырабатывать самостоятельность оценок, нравственно-мировоззренческую позицию и поведенческие установки. Участники дебатов обладают более высокой коммуникативной культурой, общительностью, способностью найти компромисс.

– Развивающее значение – включает умение сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить аналогии, самостоятельно добывать разноплановую информацию по актуальным для человека и общества проблемам.

Критическое мышление – это один из наиболее важных навыков, который вырабатывается во время дебатов.

Развивая критическое мышление, участники смогут:

– учитывать сильные и слабые стороны противоположных точек зрения и ставить себя на место другого;

– оценивать предел своих знаний и собственную склонность к предубеждениям и предрассудкам;

– понимать концепции и уметь доказывать, почему в данной ситуации необходимо использовать то или иное слово или фразу;

– преодолевать неуверенность и нерешительность при публичном выступлении;

– использовать все доступные средства для решения проблемы, искать лучшее решение, а не просто добиваться своего;

– понимать возможность оценки и знать ценности, на которых основываются суждения;

– приветствовать хорошие вопросы как возможность развивать ход мысли;

– находить противоречия;

– отличать наблюдения от заключений;

– оценивать последствия действий, убеждений и идей.

Участвуя в дебатах участники пробуют синтезировать знания, брать на себя ответственность за обогащение своих знаний и развитие способностей, интеллектуально участвовать в жизни общества, выступать в качестве лидеров, изучать, исследовать и анализировать важные современные проблемы, слаженно работать с коллегами, уметь писать эффективные речи и приобретать навыки презентации, достигать более высоких показателей в основной учебе, быть критичными слушателями, принимать хорошо продуманные решения, развивать смелость и уверенность в себе.

Дидактическая функция является формирование у обучающихся общих компетенций.

Команда состоит из 3 человек спикеров. Команда, защищающая тему игры, называется утверждающей, а команда, опровергающая тему, называется отрицающей.

Судьи решают, какая из команд оказалась более убедительной в доказательстве своей позиции.

Таймкипер – это человек, который следит за соблюдением регламента и правил игры.

Тренеры (тьютеры) – в дебатах обычно педагоги.

Список литературы

1. Неволina, Ю. С. Педагогическая технология «дебаты» как основа формирования универсальных учебных действий учащихся / Ю. С. Неволina // Молодой ученый, 2019. – №46 (284). – С. 294–296.

2. Турик, Л. А. Педагогические технологии: дебаты : учеб. пособие для академического бакалавриата / Л. А. Турик, Д. П. Ефимченко ; под общ. ред. Л. А. Турик. – 2–е изд., испр. и доп. –М.: Издательство Юрайт,

2019. – 184 с.

3. Щуркова, Н. Е. Педагогические технологии: учебное пособие для вузов / Н. Е. Щуркова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. –232 с.

© Ильина И. В., Сироджова Ф. Л., 2024

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С НАТЮРМОРТОМ

Ильина Лариса Леонидовна – старший научный сотрудник НОИЦ педагогики и психологии личности ЧГПУ им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье раскрывается актуальность проблемы развития эстетического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе ознакомления с натюрмортом. Автор статьи предлагает систему работы по приобщению детей с ЗПР к эстетическому рассматриванию произведений живописи.

Ключевые слова: живопись, задержка психического развития (ЗПР), натюрморт, эстетическое восприятие.

Эстетическое восприятие человека протекает под непосредственным воздействием произведения искусства.

Б. М. Неменский [5] рассматривает эстетическое восприятие как вид эстетической деятельности, выражающийся в целенаправленном и целостном восприятии произведений искусства как эстетической ценности, которое сопровождается эстетическим переживанием.

По мнению А. А. Мелик-Пашаева [4], для человека с развитым эстетическим отношением особое значение приобретает внешний облик мира, его «форма», все что можно непосредственно воспринимать чувствами.

Р. М. Чумичева [6] отмечает, что детям дошкольного возраста трудно правильно воспринимать и оценивать произведения искусства. Со старшего дошкольного возраста мотивы отношения детей к искусству, красоте действительности осознаются и дифференцируются.

Дети задержкой психического развития по мнению Н. Г. Капустиной, Н. П. Рассказовой [2] не умеют подчинять своё восприятие поставленной перед ними задаче; восприятие носит недостаточно целенаправленный, мало организованный характер.

Рассматривание натюрмортов оказывает наибольшее воздействие на развитие эстетического восприятия детей с ЗПР. Н. А. Курочкина [3] натюрморты подразделяют на одновидовые, смешанные по содержанию, сюжетные.

Детей старшего дошкольного возраста с ЗПР первоначально знакомят с одновидовыми натюрмортами, а затем включают смешанные по содержанию.

Т. А. Власова и М. С. Певзнер [1] отмечают, что в старшем дошкольном возрасте дети с ЗПР понимают содержание натюрморта, могут перечислить основные элементы картины. При восприятии обращают внимание на цветовой колорит, форме и композиции не уделяют достаточного внимания. Но детям трудно осознать замысел художника. Эстетическая оценка картин у многих дошкольников ЗПР не осознаваема.

С целью развития эстетического восприятия в процессе ознакомления с натюрмортом у детей шестого года жизни ЗПР нами разработана система работы.

В основе программы по развитию эстетического восприятия у детей шестого года жизни с ЗПР в процессе ознакомления с натюрмортом лежат беседы, дидактические игры, изобразительная деятельность. Разрабатывая систему работы по развитию эстетического восприятия у детей шестого года жизни с ЗПР, мы опирались на следующие моменты: использование специфических методов ознакомления с натюрмортом (искусствоведческий рассказ, сравнение, прием композиционных и колористических вариантов) способствует развитию представлений о выразительных средствах, умению понимать замысел художника; обогащение предметно-развивающей среды репродукциями произведений изобразительного искусства (натюрморты) создает условия для развития эстетического восприятия, формирует умение общаться по поводу увиденного. Разработанная система работы состоит из трех этапов.

Задачи первого этапа: расширение представлений детей о натюрморте как жанре живописи, о средствах выразительности (цвет, линия, композиция, ритм). Для развития умения замечать красивое в натюрморте, используются картины: Ф. Толстой «Ягоды красной смородины», Ван Гог «Подсолнухи», И. Левитана «Васильки». В ходе показа картин, необходимо вызывать эмоциональный отклик на настроение живописных полотен, желание высказаться по поводу увиденного и переживаемого.

На втором этапе задачами стали развитие представления о художниках, создающих натюрморты, научить детей понимать замысел художника, развитие умения эстетически оценивать произведения живописи. На этом этапе проводится беседа с детьми «Как художник составляет натюрморт» на основе картины К. Петрова-Водкина «Яблоки на красном фоне». Детям ЗПР предлагают для рассматривания натюрморты И. Машкова «Синие сливы», «Ананасы и бананы», К.

Петрова-Водкина, «Утренний натюрморт», «Розовый натюрморт», А. А. Пластова «Колокольчики и ромашки». Содержание этих натюрмортов доступно для восприятия детям с ЗПР, близко к их эстетическому опыту.

Задачи третьего этапа: развивать умение сравнивать натюрморты разных художников на одну тему; формировать умение общаться по поводу увиденного и использовать полученные знания в собственном творчестве. Для этого мы предлагаем рассматривать картины П. Кончаловского «Овощи», И. Михайлова «Овощи и фрукты», И. Т. Хруцкого «Фрукты и цветы».

Итак, мы предполагаем, что представленная система работы будет способствовать развитию эстетического восприятия, развитию умения детей выделять выразительные средства в натюрморте. Обогащение предметно-развивающей среды натюрмортами позволит детям всматриваться в произведения искусства, замечать красоту обычных вещей в натюрмортах, понимать замысел художественного произведения.

Список литературы

1. Дети с временными задержками развития / Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. – Москва : Педагогика, 2003. – 208 с.
2. Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста с задержкой психического развития : методические рекомендации/ авт. - сост. Н. Г. Капустина, Н. П. Рассказова. – Сургут, 2022. – 51 с.
3. Курочкина, Н. А. Знакомство с натюрмортом / Н. А. Курочкина. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2004. – 112 с.
4. Мелик-Пашаев, А. А. Ступеньки к творчеству / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 1997. – 130 с.

5. Неменский, Б. М. Искусство в жизни человека / Б. М. Неменский. – Москва : Просвещение, 2010. – 190 с.

6. Чумичева, Р. М. Дошкольникам о живописи / Р. М. Чумичева. – Москва : Просвещение, 1992. – 96 с.

© Ильина Л. Л., 2024

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Илюшина Мария Сергеевна – магистрант Института психологии и образования КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема применения нейропсихологического подхода в коррекции звукопроизносительной стороны речи детей с речевыми нарушениями. Выявлена связь между локальными поражениями мозга и возникновением речевых нарушений. Описаны нейропсихологические методы, которые могут быть использованы в коррекции звукопроизносительной стороны речи (сенсорная интеграция, мозжечковая стимуляция, метод замещающего онтогенеза).

Ключевые слова: нейропсихология, звукопроизносительная сторона речи, дети, речевые нарушения.

Звукопроизносительная сторона речи представляет собой единое, но сложное явление. Данное понятие охватывает различные компоненты речевой системы, и включает в себя фонетическую, фонетико-фонематическую стороны речи, а также просодический компонент.

Формирование правильного звукопроизношения, фонематических процессов зависит от состояния психофизической базы речи, которая обеспечивается работой функциональных блоков мозга, поэтому опора на нейропсихологический подход в коррекции звукопроизносительной стороны речи детей с речевыми нарушениями является актуальной проблемой и требует глубокого изучения.

У детей с различными речевыми нарушениями в той или иной степени наблюдаются нарушения функционирования трех блоков мозга. Т. В. Ахутина связывала быструю истощаемость, колеблющийся темп работы с нарушениями деятельности энергетического блока мозга [4]. Нарушение I блока мозга у детей с речевыми нарушениями проявляется низкой познавательной и моторной активностью, сложностями переключения. Нарушения II блока мозга связаны с поражением анализаторных систем [2]. Основными для данного блока мозга являются два центра: двигательный центр Брока и чувствительный центр Вернике. Локальное поражение центра Брока, отвечающего за организацию артикуляционной моторики, приводит к трудностям удержания статических и динамических артикуляционных движений, необходимых для воспроизведения речи. Поражение центра Вернике, с помощью которого осуществляется восприятие звуков речи и понимание речи в целом, приводит к недоразвитию фонематических процессов. А. В. Астаева в своем исследовании доказала, что нарушение деятельности III блока мозга приводит к дизрегуляции речевой деятельности, а именно отставанию в развитии грамматической стороны речи, ее номинативной и перцептивной стороны, нарушению произвольности речевого высказывания [1].

Нейропсихологический подход в коррекции звукопроизносительной стороны речи детей с речевыми нарушениями основан на понимании того, как мозг управляет процессами восприятия

звуков, формирования и воспроизведения звуков речи, а также на использовании знаний о пластичности нервной системы для эффективной коррекции нарушений. Поэтому основным направлением в коррекционной работе с позиции нейропсихологического подхода будет воспроизведение проблемных этапов развития, которые не были освоены в ходе онтогенеза.

К нейропсихологическим методам по коррекции звукопроизносительной стороны речи относятся:

1. Сенсорная интеграция помогает сформировать первичную базу, которая является необходимой для развития речи, посредством стимуляции анализаторных систем. Это помогает повысить точность и дифференцированность движений, в том числе и артикуляционного аппарата. Поэтому в коррекции звукопроизношения и фонематических процессов целесообразно использовать различные стимулы: сенсорные коробки, объекты, обладающие разными вкусовыми качествами, различной температуры, фактуры.

2. Мозжечковая стимуляция направлена на развитие когнитивных функций. В основе мозжечковой стимуляции лежит связь между мозжечком и лобными долями, которая обеспечивает сенсорное восприятие и регуляцию двигательных актов. Если эта связь нарушена, то отмечаются трудности организации произвольных движений, в том числе и речевых, что приводит к замедлению темпа формирования речи. Основным оборудованием данного метода является балансировочная доска Бильгоу, на которой ребенок одновременно балансирует и воспроизводит определенный речевой материал.

3. Метод замещающего онтогенеза способствует формированию и развитию сенсомоторного уровня путем включения в коррекционный процесс подвижных игр и упражнений на развитие когнитивных способностей [3]. Метод замещающего онтогенеза подразумевает

некоторую последовательность формирования сенсомоторных взаимодействий, развивая сначала психомоторные координации и постепенно включая упражнения на развитие когнитивных функций. Заключительным этапом считается развитие произвольности и саморегуляции. В ходе коррекции нарушений звукопроизносительной стороны речи детей с речевыми нарушениями важно обращать внимание на уровень развития сенсомоторной сферы, которая станет основой для формирования правильного звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия.

Таким образом, применение нейропсихологических методов способствует активации определенных участков мозга, которые участвуют в процессе восприятия и воспроизведения речи.

Список литературы

1. Астаева, А. В. Нейропсихологическое исследование детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития: специальность 19.00.04 «Медицинская психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / А. В. Астаева; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2011. – 23 с.: ил. – Библиогр.
2. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Переиздание / А. Р. Лурия. – Москва: Академия, 2017. – 384 с. – Текст: непосредственный.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – Москва, 2008. – 474 с. – Текст: непосредственный.
4. Akhutina, T. V. Age-related changes of higher mental functions in 7–9–years old children with different types of state regulation deficits / T. V. Akhutina, A. A. Korneev, E. YU. Matveeva, A. R. Agris. – DOI: 10.

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Каменская Лариса Григорьевна – учитель русского языка и чтения (литературное чтение), МАОУ «Школа №18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь

Кобелева Оксана Михайловна – учитель русского языка и чтения (литературное чтение), МАОУ «Школа №18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Пермь, Россия

Аннотация. Авторы раскрывают особенности формирования читательской грамотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Описывают эффективные приёмы по развитию читательской грамотности. Показывают положительную динамику в применении приёмов читательской грамотности.

Ключевые слова: читательская грамотность; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

В современном обществе умение работать с информацией (читать, прежде всего) становится обязательным условием успешности. В связи с введением ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) проблема формирования у обучающихся потребности в

систематическом чтении и читательской грамотности стала особенно актуальной, ведь именно «читательский багаж» обучающегося играет весомую роль в успешной сдаче Итоговых экзаменов.

«Читательская грамотность – способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни». Раскрыв понятие «читательская грамотность», можно сделать вывод, что читательская грамотность – это не перелистывание книги, рассматривание картинок, это умение размышлять над прочитанным текстом, отбирать необходимую информацию в огромном потоке информации и найти ей применение в своей жизненной ситуации. Это первая ступень, способствующая активному участию человека в социальной, культурной деятельности, это обучение на протяжении всей жизни.

У детей с ограниченными возможностями здоровья процесс чтения, обработки информации, формулирования своего понимания имеет выраженную специфику, которую необходимо учитывать при формировании и оценке читательской грамотности. Особенностью обучающихся с ОВЗ является слабая познавательная активность, бедность представлений, небогатый словарный запас, неумение сосредоточиться на выполнении заданий, повышенная утомляемость и отвлекаемость. Они больше любят слушать, чем читать. Общение с книгой для детей с ограниченными возможностями здоровья является основой познавательных способностей.

В работе учителя русского языка и чтения важным направлением является формирование читательской грамотности. Формирование читательской грамотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает развитие следующих читательских умений: умение правильно прочитать слова, предложения,

текст, понять смысл прочитанного; умение прогнозировать события по иллюстративному материалу; умение анализировать таблицы и схемы; умение отвечать на вопросы по тексту.

Улучшить результаты каждого ребенка в освоении смыслового чтения, скорректировать уровень читательской грамотности и умение работать с информацией помогают приёмы и упражнения, которые используются на уроках и во внеурочное время для обучающихся с разным уровнем развития:

1. «Размышляйка» – материалом для проведения приёма служит повествовательный текст. На начальной стадии урока учащиеся по названию текста определяют, о чём пойдёт речь в произведении. На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета.

2. «Где логика?» – после прочтения текста учащимся необходимо построить события в логической последовательности. Данная стратегия помогает при пересказе текстов. Этот приём можно использовать при подготовке к пересказу большого по объёму произведения.

3. «Ты мне – я тебе» – работа проводится в парах. После прочтения нового произведения на этапе закрепления или при проверке домашнего задания ученики задают друг другу вопросы и дают на них ответы.

4. «Назови другим словом» – это один из основных приёмов работы с информацией до чтения. Учитель даёт ключевое слово или заголовок текста, ученики записывают вокруг него все возможные ассоциации, обозначая стрелочками смысловые связи между понятиями.

5. «Наведи порядок» – учащимся предлагаются ранее изученные пословицы и поговорки, разбитые на две части, нужно стрелками соединить части: Больше дела – а руки делают.

Терпение и труд – а неученье – тьма.

Глаза бояться, – меньше слов.

Ученье – свет, – все перетрут.

6. «Найди выход» – учащимся дают проблемную ситуацию, из которой необходимо найти варианты решений. Этот приём позволяет не только активизировать обучающихся с ОВЗ и помогает разрешить проблему, но также и формирует нестандартное мышление. Такая методика не ставит ребёнка в рамки правильных и неправильных ответов. Ученики могут высказывать любое мнение, которое поможет найти выход из затруднительной ситуации.

7. «Сочиняйка» – этот приём проводится на этапе закрепления изученной темы. Например, детям предлагается написать продолжение понравившегося произведения из раздела или самому написать сказку или стихотворение. Эта работа выполняется детьми, в зависимости от их уровня развития. Дети с ОВЗ с удовольствием делают эту работу.

8. «Чтение по цепочке» – учащиеся читают текст по очереди, по абзацам. Главная задача читать внимательно, задача слушающих – задавать чтецу вопросы, чтобы проверить, понимает ли он читаемый текст. Если ответ не верен или не точен, слушающие его поправляют.

9. «Задай вопрос» – учащийся самостоятельно читает текст, фиксируя по ходу чтения вопросы, которые он задал бы автору, ведёт своеобразный «диалог с автором».

Предложенные приёмы работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, настраивают на положительный эмоциональный настрой на учёбу, развивают речь, пополняют словарный запас, способствуют эффективной организации деятельности по формированию читательской грамотности и обеспечивают развитие у школьников навыков мышления и рефлексии. Целенаправленная работа с текстом даёт возможность обучающемуся из большого объёма

информации выбрать нужную и полезную.

Таким образом, любой из этих приёмов, представленных выше, может стать инструментарием в избранной педагогом для работы по формированию читательской грамотности. Систематическая и целенаправленная работа с учащимися по формированию читательской грамотности показывает положительную динамику.

Список литературы

1. Басюк, В. С., Ковалева, Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения Российской Федерации «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. Серия «Функциональная грамотность – важнейший результат образования». – 2019. – Т. 1. – № 4 (61).

2. Орлова, Э. А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетенции в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. Пособие для работников образовательных учреждений. – М., 2008.

3. Сметанникова, Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. – М.: Баласс, 2013. – 128 с.

4. Цукерман, Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы для обсуждения. Презентация и обсуждение первых результатов международной программы pisa-2009. – М., 2010.

© Каменская Л. Г., Кобелева О. М., 2024

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА УРОКАХ ПО ПРЕДМЕТУ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

Киселева Алеся Валерьевна – доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования БГПУ, г. Минск

Коваленко Людмила Андреевна – воспитатель, ГУО «Специальная школа № 14», г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье перечислены методические рекомендации по развитию устной речи учащихся с нарушением слуха на уроках по учебному предмету «Изобразительное искусство».

Ключевые слова: изобразительное искусство, развитие речи, учащиеся с нарушением слуха.

Исследователи отмечают, что одним из любимых занятий детей является изобразительная деятельность, и ее коррекционно-развивающее значение для развития ребенка с нарушением слуха огромно (Н. А. Грицук, А. В. Киселева, М. Ю. Рау и др.) [1; 2]. А это определяет необходимость использования всех возможностей уроков изобразительного искусства для всестороннего развития неслышащих и слабослышащих учащихся первой ступени образования и, в частности, развития их устной речи и ее слухо-зрительного восприятия.

Развитие речи ведется по четырем направлениям: работа над словом (лексический уровень), словосочетанием и предложением (синтаксический уровень), связной речью (уровень текста), произношением (произносительный уровень) [3, с. 11–12]. Все это можно осуществлять в рамках учебного предмета «Изобразительное искусство». Следует подчеркнуть, что особый акцент ставится на

комплексное формирование коммуникативных умений учащихся с нарушением слуха.

На лексическом уровне предусматривается расширение активного словаря, включая термины, специфичные для изобразительного искусства. В процессе рисования, лепки, конструирования, аппликационных работ слабослышащие и неслышащие обучающиеся знакомятся с названиями художественных материалов и принадлежностей, изображаемых предметов и их частей, практических действий в рамках изобразительной деятельности; усваивают термины, обозначающие виды и жанры изобразительного искусства, средства художественной выразительности, мыслительные операции, признаки предметов, отражающие их цвет, фактуру, материал, состояние и др. [1; 2]. Важно формировать у детей умение использовать искусствоведческие термины в беседах, рассказах о произведениях изобразительного искусства.

Наряду с работой по усвоению значений различных слов, понятий на уроках изобразительного искусства осуществляется и совершенствование произносительной стороны речи учащихся с нарушением слуха.

На синтаксическом уровне уделяется внимание формированию умения строить сложные предложения, описывающие процесс творчества или анализирующие произведения искусства. Учащимся с нарушением слуха предлагаются упражнения, предусматривающие определение темы, основной мысли произведений искусства, средств художественной выразительности (композиция, перспектива, линия, тон, цвет и др.), анализ произведений разных жанров и тем, картин различных художников.

Работа над текстом направлена на развитие умения структурировать свои мысли, составлять грамотные и логичные тексты,

обосновывать свои взгляды и выводы. Такая работа предусматривает словесное рисование учащихся, анализ и описание произведений изобразительного искусства, придумывание сказок и рассказов по рисункам и др. Следует предлагать обучающимся с нарушением слуха задания на восприятие, воссоздание текстов, тематически связанных с содержанием произведений искусства (переконструирование, изменение текста-образца, имеющего отношение к содержанию картины, истории ее создания, творчеству художника; составление рассказа на основе прогнозирования текста); составление рассказов, связанных с восприятием произведения искусства, на основе моделей текстов, образца, опорных компонентов (ключевых слов, словосочетаний); определение основных микротем картины и т. п.

С целью формирования коммуникативных умений у слабослышащих и неслышащих детей создаются ситуации, вызывающие необходимость взаимодействия с одноклассниками и учителем (например, ученику нужно попросить кисточку или лист цветной бумаги, договориться с товарищем о последовательности выполнения совместной работы и др.). Важно придерживаться коммуникативного подхода в работе по развитию речи, т. е. вводить неслышащих и слабослышащих в речевую ситуацию, формировать у них потребность в высказывании, речевой мотивации, желание выражать свои мысли и чувства, умения ориентироваться в условиях общения, в зависимости от ситуации отбирать содержательную основу для высказывания, применять адекватные средства для передачи его содержания, обеспечивать обратную связь. В целях развития устной речи учащихся с нарушением слуха на уроках по предмету «Изобразительное искусство» мы рекомендуем использовать различные игры и упражнения. Например, «Заверши фразу», «Сочинитель», «Нелепица», «Кляксография», «Цепочка противоречий», «Три краски», «Ниткография», «Волшебники»,

«Работа с понятием» и др. Развитию устной речи обучающихся со слуховой депривацией способствуют информационно-коммуникационные технологии, проблемное обучение, технология трансформирования знаний, умений и навыков, технологии мастерских, смыслов творчества и мыследеятельности, проектного обучения, решения изобретательских задач, коллективной творческой деятельности, технология «Постижение прекрасного».

Значимо использование табличек, записей на доске, различных наглядных средств обучения в процессе развития речи учащихся с нарушением слуха. Рисунки, схемы изображения разных объектов, модели и другие визуальные материалы оптимизируют процесс обучения и стимулируют развитие устной речи. Работа в группах, обсуждение тем и заданий, реализация коллективных проектов содействуют развитию устной речи, коммуникативных умений учащихся с нарушением слуха.

Подчеркнем, что развитие устной речи обучающихся с нарушением слуха на уроках изобразительного искусства является важной задачей, требующей комплексного подхода и индивидуализации методов работы с каждым ребенком. Изобразительная деятельность предоставляет уникальные возможности для стимуляции речевого развития детей с нарушением слуха, так как основывается на визуальных впечатлениях и ощущениях, вызывающих интерес и необходимость обсуждения.

Список литературы

1. Грицук, Н. А. Преподавание изобразительного искусства в школе для детей с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / Н. А. Грицук, А. В. Киселева. – Минск : БГПУ, 2006. – 102 с. – ISBN 985–501–196–1.

2. Рау, М. Ю. Изобразительная деятельность учащихся с нарушениями слуха: 1–3 кл.: кн. для учителя / М. Ю. Рау. – М.: Просвещение, 1989. – 140 с.

3. Методика преподавания русского языка в начальных классах : метод. рек. / авт. -сост. Т. А. Ковалевская. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2012. – 50 с.

© А. В. Киселева, Л. А. Коваленко, 2024

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Киямова Диляра Ниязовна – студент 3 курса, Казанский

(Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Егорова Зарема Рустамовна – ассистент кафедры психологии и

педагогике специального образования КФУ,

г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные на сегодняшний день методы и формы работы по развитию диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Освещаются инновационные технологии: «Развивающий диалог», формирование семантических полей, коммуникативно-деятельностный подход в логопедической работе, которые позволяют значительно упростить процесс формирования у детей с общим недоразвитием речи коммуникативных навыков.

Ключевые слова: диалогическая речь, коммуникативные навыки, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Речь – сложная функциональная система психической деятельности человека, играющая одну из ключевых ролей в нашей жизни, формирующая основу для выстраивания коммуникации с окружающим нас миром, позволяя обмениваться информацией с другими, сохранять и передавать полученные знания, опыт последующим поколениям.

Одним из ключевых показателей эффективности речевого общения является способность ребёнка не только слушать, понимать своего собеседника, но и участвовать в ходе речевой коммуникации, самостоятельно поддерживая беседу, что является возможным лишь при наличии у ребенка хорошо развитых коммуникативных способностей [3]. Овладение навыками диалогической речи представляет особые трудности у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), что негативно сказывается на их возможностях взаимодействовать с окружающими посредством общения, а значит и препятствует адаптации дошкольника с ОНР к новым социальным условиям [1].

В настоящее время количество детей с общим недоразвитием речи, имеющих трудности вербальной коммуникации, возрастает с каждым годом. Необходимость развития у дошкольников с ОНР навыков диалогической речи, определяющих успешность речевого общения и являющихся важной составляющей процесса социализации ребёнка в целом, обуславливает актуальность данной темы.

На сегодняшний день особую значимость приобретают исследования, посвященные новым методам и технологиям логопедической работы по развитию диалогической речи у дошкольников с ОНР, применение в коррекционно-педагогическом процессе которых предполагает использование наиболее перспективных форм воздействия.

В числе новых методов у дошкольников с ОНР особое место

занимает технология «Развивающий диалог», которая предполагает обсуждение с детьми конкретных проблемных ситуаций с целью нахождения путей их решения. Данная технология предусматривает общение с ребёнком на равных, когда педагог в ходе речевой коммуникации с детьми выступает в роли их партнёра, что мотивирует дошкольника активно сотрудничать со взрослым, свободно рассуждая и участвуя в мыслительно-речевом процессе. «Развивающий диалог» помогает ребёнку запомнить значение слова, правильно его использовать в различных ситуациях общения, создавая при этом основу для успешного построения диалога дошкольником [2].

Нередко причиной возникающих в процессе развития диалогической речи у дошкольников с ОНР трудностей является ориентированность логопедических занятий на формирование у детей исключительно речевых средств, не уделяя при этом должного внимания развитию коммуникативных навыков. Организация занятий с применением коммуникативно-деятельностного подхода обеспечивает коммуникативную направленность коррекционно-педагогической работы, что предполагает применение специалистом упражнений, способствующих развитию культуры речи, формированию у дошкольника умения проявлять инициативу в речевом общении, правильно реагировать на обращение собеседника. Положительная динамика достигается путем включения в структуру логопедических занятий таких коммуникативных упражнений как: «Вежливые слова», «Комплименты», «Поделись с близкими», «Журналист», «Диктор телевидения», «Вести с занятия», заданий с участием сказочных и мультипликационных персонажей, предполагающих создание коммуникативно-речевых ситуаций [1].

Особое внимание также стоит уделять трудностям вербальной коммуникации у детей с ОНР, обусловленным ограниченным словарным

запасом ребёнка, наполненность которого является основой для развития диалогической речи. Применение в логопедической работе метода формирования семантических полей позволяет логопеду наиболее эффективно накопить и активизировать словарь дошкольника. Семантические поля – это группы связанных между собой по смыслу слов, достаточная сформированность которых позволяет ребёнку быстро производить отбор необходимой лексики в процессе общения. Во время логопедического занятия специалистом выделяется слово-ядро, к которому подбираются слова из одной лексической темы: однокоренные слова, синонимы и антонимы, признаки, действия, которые образуют совокупность ассоциаций вокруг одного слова, что качественно расширяет лексический запас ребёнка, уточняет смысл слов, улучшает его коммуникативные навыки [3].

Таким образом, применение новых подходов в развитии диалогической речи у дошкольников с ОНР качественно повышают эффективность логопедической работы, позволяя специалисту наиболее грамотно сформировать коммуникативную компетенцию ребёнка.

Список литературы

1. Алтухова, Т. А. Развитие диалогического общения у дошкольников с общим недоразвитием речи в контексте коммуникативно-деятельностного подхода / Т. А. Алтухова, К. Е. Панасенко, Л. В. Шинкарева, Е. А. Николаева // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 2(44). – С. 366–381. – DOI 10. 32744/pse. 2020. 2. 29. – EDN PALBAD.
2. Биленко, Г. Н. «Развивающий диалог» как средство развития речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Г. Н. Биленко, Н. А. Владыкина, А. А. Троянская, Е. В. Болотская // WORLD SCIENCE:

PROBLEMS AND INNOVATIONS: сборник статей LXII Международной научно-практической конференции, Пенза, 28 февраля 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2022. – С. 115–117. – EDN VKBVJQ.

3. Новикова, И. Н. Развитие диалогической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством формирования семантических полей / И. Н. Новикова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 90-летию Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, 23–24 апреля 2020 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 463–466. – EDN GQKTLR.

© Киямова Д. Н., Егорова З. Р., 2024

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Князева Светлана Николаевна – воспитатель,
МБДОУ «Кугесьский детский сад «Пурнеске», г. Чебоксары
Андреева Лиана Владимировна – доцент кафедры дошкольной
педагогике и психологии образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье описан опыт теоретического и практического изучения особенностей проявления эмпатии у детей старшего дошкольного возраста; определения психолого-педагогических условий развития эмпатийных способностей детей 6–7 лет.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, эмпатия, сопереживание, сочувствие, содействие, психолого-педагогические условия.

Первоначальные основы сочувствия, отзывчивости, эмпатии закладываются у детей в дошкольном возрасте. Главный вопрос заключается в том, как сформировать и развить совокупность трех социальных переживаний (сопереживания, сочувствия и содействия), которые необходимы дошкольнику для совместной деятельности и общения.

В психолого-педагогической литературе существуют разнообразные подходы к пониманию сущности понятия «эмпатия». Она рассматривается как «ощущение чувства» (Д. Кун), как «заместительный самоанализ» (Х. Кохут), как «когнитивная оценка чувств других людей, возникновение эмоционального резонанса и способность отличать опыт ближнего от своего собственного» (Х. Рисс). В целом, большинством

ученых эмпатия рассматривается как одно из ключевых свойств общения с людьми, проявляющееся в умении понимать душевно-эмоциональное состояние, откликаться на его психологическое состояние. В основе способности человека к эмпатии лежат два основных процесса, совершаемых в коре головного мозга – работа зеркальных нейронов и выработка нейрогомона окситоцина. П. Зак, П. Кинг, Р. Кун, Х. Рисс, Д. Эбенштейн, М. Якобони, делают вывод о том, что способность к проявлению эмпатии является врожденной, так как головной мозг каждого человека имеет в наличии зеркальные нейроны, а гипоталамус вырабатывает нейрогомон окситоцин. Кроме этого, имеется возможность развития данной способности у человека, как и тренировки других навыков. Поэтому мы придерживаемся подхода, признающего возможность развития эмпатийных способностей в процессе специально организованной деятельности и условиях.

Особенности проявления способности к эмпатии в разные возрастные периоды дошкольного возраста были описаны в трудах Т. А. Грачевой, В. А. Деркунской, В. И. Долговой, А. В. Запорожца, Е. И. Изотовой, Е. П. Ильина, Е. В. Мельник М. Хоффмана, В. В. Юсупова, Т. Е. Яценко, и др. Исследователи отмечают, что на ранних стадиях психического развития ребенка закладывается первый компонент эмпатийного процесса – сопереживание, проявляющееся на основе механизмов эмоционального заражения и идентификации. В старшем дошкольном возрасте происходит становления второго компонента эмпатийного процесса – сочувствия, доминирующую роль начинают играть когнитивные компоненты – моральные знания и социальные ориентации ребенка. В 6–7 лет на основе первых сопереживания и сочувствия у дошкольников возникает импульс к содействию другим, который побуждает ребенка к конкретным поступкам.

С целью определения психолого-педагогических условий развития

эмпатии у детей 6–7 лет, нами было проведено исследование на базе МБДОУ «Кугесьский детский сад «Пурнеске» Чебоксарского административного округа Чувашской Республики. В исследовании принимали участие 40 детей 6–7 лет. Нами использовались методики: 1. «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинках» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина). 2) Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А. М. Щетинина).

На констатирующем этапе исследования было выявлено, что воспитанники испытывали трудности при восприятии эмоциональных состояний людей, что обусловлено низким уровнем эмоциональной чувствительностью, недостатком эмоционального и эмпатийного опыта. Дети 6–7 лет хорошо осознали и дифференцировали состояния радости, грусти, испуга, печали и связанные с ними ситуации, объекты и действия; трудности вызывали эмоции удивления, недовольства, дифференциация которых представляла для детей наибольшую сложность. Для повседневного поведения большинства дошкольников обеих групп был характерен низкий уровень проявления эмпатии: у воспитанников отсутствовал интерес к эмоциональному состоянию других (взрослых и сверстников), они слабо реагировали на переживания окружающих и совершали эмпатийные действия лишь по побуждению взрослого.

С воспитанниками экспериментальной группы была проведена система развивающей работы, которая включала в себя три этапа: предварительный этап – повышения интереса к своим и чужим эмоциям; основной этап – расширение представлений об эмоциональной сфере; закрепляющий этап – освоение отдельных практических умений. В качестве условий развития эмпатии старших дошкольников выступали: комплексный подход, предполагающий развитие всех компонентов

эмпатии; развитие эмоциональной сферы и обогащение эмпатийного опыта детей; развитие умения понимать эмоциональные состояния и переживаний, осознавать собственные переживания, развитие помогающего, содействующего, альтруистического поведения в ответ на переживания другого на основе использования разных методов и приемов (упражнений, сюжетных игр, игр-театрализаций, сказкотерапии и др.).

После проведенной системы формирующей работы по развитию эмпатии у детей 6–7 лет произошли позитивные изменения: в экспериментальной группе дошкольники без затруднений выделяли и анализировали конкретные эмоциональные ситуации, были осведомлены о способах произвольной регуляции эмоций, с легкостью определяли источник эмоциональных проявлений. Дети адекватно понимали эмоциональные состояния удовольствия, неудовольствия, радости, печали, гнева, страха и удивления через призму различных ситуаций социального взаимодействия и собственных действий, а также начали осознавать, что эмоция – это внутреннее состояние человека. В своей речи дошкольники стали использовать понятия «сочувствие», «сопереживание», «содействие». Изменения произошли и в поведении: дети стали чаще проявлять интерес к эмоциональному состоянию окружающих, ярко эмоционально на него реагировать и идентифицировать с ним. В повседневных ситуациях общения со сверстниками и взрослыми стали обращать внимание на вербальные и невербальные проявления эмоций, анализировать ситуации, причины их возникновения, высказывать свои переживания, становясь соучастниками настроений, чувств других. Стали активно включаться в ситуации, пытаются помочь, успокоить другого, предлагать различные варианты разрешения проблемных ситуаций.

Таким образом, апробированная система работы доказала свою

эффективность при следующих условиях: поэтапной организации работы, включении в систему работы различных приемов в процессе развития эмоциональной сферы и обогащения эмпатийного опыта детей.

Список литературы

1. Карягина, Т. Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.01 / Татьяна Дмитриевна Карягина ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2013. – 35 с.
2. Рисс, Х. Эффект эмпатии. 7 ключей к сверхъестественной пронизательности / Х. Рисс. – Москва : Бомбора, 2020. – 288 с.

© Князева С. Н., Андреева Л. В., 2024

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Кожина Татьяна Николаевна – учитель-дефектолог,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №61», г. Пермь
Решанова Ольга Владимировна – учитель начальных классов,
МАОУ «Школа для обучающихся с ограниченными возможностями
здоровья», г. Пермь, Россия

Аннотация. Авторами рассматриваются проблемы усвоения

детьми с ОВЗ базовых компетенций, необходимых для реализации в социуме. Метод проектов представлен как один из способов формирования функциональной грамотности, наличие которой необходимо человеку в течение жизни для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений.

Ключевые слова: функциональная грамотность; ОВЗ; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; метод проектов; проблемы самореализации; жизненные навыки

В современном быстро меняющемся мире переориентация системы образования на развитие функциональной грамотности выступает не самоцелью, а средством, обеспечивающим человеку возможность адаптации и самореализации, что особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

К специфическим предпосылкам, опосредующим становление функциональной грамотности лиц с ОВЗ, относится ряд проблем развития:

– речевая: трудности овладения знаково-символическими средствами, ограниченный активный словарь, необходимый для функционального осмысления своих действий;

– социальная и коммуникативная: недостаточный уровень коммуникативной практики и опыта взаимодействия, затруднения в формировании диалогических и полилогических форм межличностных контактов, психологические барьеры общения;

– познавательная: недостаточный уровень познавательной активности, инертность познавательных процессов, нарушение в приеме, переработке, сохранении и воспроизведении различного вида информации (сенсорной, социальной и др.);

– мотивационная: незрелость мотивационной сферы, преобладание мотивов, присущих ранним этапам онтогенетического развития (например, доминанта игрового мотива по отношению к мотивам учения в младшем школьном возрасте);

– регулятивная: недостаточность произвольной регуляции поведения и деятельности, трудности планирования, саморегуляции, самоконтроля; – энергетическая: сниженный уровень работоспособности, сензитивность к воздействию посторонних (внешних) факторов, повышенная утомляемость.

ФГОС ОВЗ в последней редакции позволяет говорить об основном принципе образования обучающихся с ОВЗ – практико-ориентированности, возможности применять знания, умения и навыки в жизненных ситуациях. Именно сформированность у обучающихся с ОВЗ жизненных компетенций, как основы функциональной грамотности, в ходе освоения адаптированных основных образовательных программ способствует их успешной социальной адаптации.

Традиционная система задач на развитие академической грамотности, которая реализуется в рамках предметного содержания, направлена на вооружение учащихся необходимым объемом знаний, умений и навыков и позволяет установить уровень усвоения предметного содержания. В контексте функциональной грамотности же учебные задачи направлены на отработку тех умений обучающихся, которые способствуют их успешности и полной реализации себя как личности. Задания на функциональную грамотность позволяют определить уровень умений и навыков, обучающихся применять академические знания в различных жизненных ситуациях (жизненные навыки).

В школах в рамках занятий на уроках и внеурочных мероприятий используются разные подходы, методы и способы формирования и

повышения уровня функциональной грамотности. Это содержание учебников и дополнительной литературы, различные образовательные практики. При работе с обучающимися с ОВЗ одним из наиболее продуктивных показал себя метод проектов. Используя его в своей практике, мы получаем возможность формировать все составляющие функциональной грамотности за короткий промежуток времени, учитывая особенности развития обучающихся с ОВЗ и опираясь на их «сильные стороны».

Проектная деятельность представляется особой формой работы с детьми, которая формирует не только умение работать с различными источниками информации, видеть и формулировать проблему, определять задачи для решения поставленной проблемы, найти эффективные методы и способы для достижения цели, но, самое главное, получить результат, т. е. итоговый продукт, который имеет практическое значение или применение.

В своей практике мы убедились, что самыми увлекательными являются межпредметные проекты, которые выполняются во внеурочное время и под руководством руководителя по основной дисциплине (по дополнительным дисциплинам учителя-предметники являются консультантами, которые тесно сотрудничают как с руководителем проекта, так и с учеником). Такие проекты требуют очень большого погружения и позволяют увидеть конкретную цель выполняемой работы. Чаще мы разрабатываем проекты, связанные с временами года, с животными и растениями нашего региона, с особенностями культурного наследия края. Например, можно перечислить темы следующих проектов: «Рыжая зима», «Колючая весна», «Листопаднички».

Таким образом, на современном этапе развития образования проектная деятельность в образовании детей с ОВЗ получает широкое распространение, значительно оживляя процесс восприятия нового через

сознательную деятельность учащихся, через обучение в действии. Мы можем сказать, что метод проектов на самом деле является продуктивным средством повышения функциональной грамотности.

Список литературы

1. Бауэр, Т. М. Использование проектной деятельности при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т. М. Бауэр, Н. Н. Слюсарева// Практические советы учителю. – 2022. – №3. – С. 19–21.

2. Громова, Л. А. Функциональная грамотность и проектная деятельность: зачем они школе? [Текст] / Л. А. Громова// Школьные технологии. – 2021. – №3. – С. 36–42.

3. Жумабаева, А. Е. Проблемы формирования функциональной грамотности учащихся начальных классов и пути их решения А. Е. Жумабаева, А. Б. Ы. Ы. Тоқан // Образование в XXI веке: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – Москва, 2020. – С. 351–356.

4. Кузнецова, Н. М. Внеурочная деятельность как компонент образовательного процесса, обеспечивающий формирование функциональной грамотности учащихся / Н. М. Кузнецова, А. А. Денисова // Региональное образование: современные тенденции. – 2020. – № 1 (40). – С. 123–126.

© Кожина Т. Н., Решанова О. В., 2024

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

Комиссарова Айгуль Рустэмовна – студентка 4 курса, Институт
Психологии и образования КФУ, г. Казань

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики специального образования
Института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Рассматривается заикание как один из наиболее распространенных видов речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Акцентируется внимание на значимости формирования правильного темпа и ритма речи как эффективного метода коррекции. Представлены теоретические основы проблемы, а также экспериментальное исследование темпо-ритмической стороны речи детей, страдающих заиканием. Особое внимание уделено индивидуальному подходу к каждому ребенку, с учетом особенностей его речевого развития.

Ключевые слова: речь, заикание, дошкольный возраст, темп, ритм, темпо-ритмическая сторона речи

Заикание является одним из наиболее часто встречающихся нарушений речи у детей дошкольного возраста [2, с. 116]. Это нарушение проявляется в повторении звуков или слогов, и может затруднить общение ребенка с окружающими. Заикание может затруднить коммуникацию ребенка с окружающими и создать определенные трудности в общении, что может привести к снижению

уверенности в себе, к появлению страха общения, к изоляции от других детей.

Заикание – сложное расстройство, требующее углубленного изучения. Среди многочисленных речевых нарушений оно одно из немногих, механизмы которого до конца не раскрыты, не объяснены в такой степени, чтобы можно было, опираясь на них разработать высокоэффективную методику устранения этого дефекта. Л. И. Белякова определяет заикание как «сложное речевое расстройство, которое возникает в период формирования речи» [1, с. 12].

Темп речи – скорость произнесения элементов речи (звуков, слогов, слов). Он может быть быстрым или медленным в зависимости от индивидуальных особенностей человека, его эмоционального состояния, контекста общения и других факторов [3, с. 57]. Темп речи играет важную роль в эффективном общении. Слишком быстрая речь может затруднить понимание собеседнику, а слишком медленная – привести к потере интереса и внимания. Правильный темп речи позволяет передать информацию более четко и понятно, улучшая коммуникацию между собеседниками.

Ритм – это регулярное чередование однотипных явлений, например, ударных и безударных слогов, паузы между ними [4, с. 109]. Нарушения ритма речи действительно могут иметь значительное влияние на общение и межличностное взаимодействие. Неправильный ритм может сделать речь менее понятной, так как собеседник может не суметь эффективно различить вопросы от утверждений или переход от одной мысли к другой.

Темпо-ритмическая организация речи играет центральную роль в обеспечении выразительности и понимания речи, так как этот компонент речевого развития оказывает влияние как на то, как информация передается, так и на то, как она воспринимается слушателями [5, с. 48].

Контроль над темпом и ритмом позволяет человека подчеркнуть важные точки, передать эмоциональный оттенок и сохранить интерес аудитории. Чередование быстрого и медленного темпа, а также использование различных ритмических паттернов могут сделать речь более динамичной и запоминающейся. Заикание, как нарушение темпо-ритмической организации речи, может оказывать значимое влияние на качество жизни человека.

Перед началом осуществления коррекционного воздействия необходимо провести специализированное обследование ребенка с нарушением темпа и ритма речи. Исследование было проведено на базе МАДОУ «Детский сад № 174 комбинированного вида» и МБДОУ «Детский сад №151 комбинированного вида» Ново-Савиновского района г. Казани», где была выбрана группа из 24 детей 5–6 лет с заиканием.

Исследование темпо-ритмической стороны речи у детей с заиканием показывает значительные трудности в этой области у большинства участников. Ни один из исследуемых детей не продемонстрировал высокий уровень владения темпо-ритмической стороной речи (0%). Лишь малая часть детей (20,83%) имеет средний уровень развития темпо-ритмических навыков, что указывает на определенные способности к соответствующему восприятию и воспроизведению речевого темпа и ритма, но с рядом ограничений. Большинство детей разделились между уровнем ниже среднего (37,50%) и низким уровнем (41,67%), что свидетельствует о значительных затруднениях в освоении и использовании темпо-ритмических аспектов речи. Эти результаты указывают на то, что у этих детей есть серьезные проблемы с ритмом и темпом речи, что могло повлиять на их способность к эффективному речевому общению.

На основании эмпирического исследования было выявлено, что дети с заиканием имеют трудности с темпом и ритмом речи. Результаты

показали, что интонационные особенности речи у этих детей отличаются от типичного развития и могут требовать дополнительной коррекционной работы, что подчеркивает важность обращения внимания на интонационные аспекты речи при проведении логопедической работы с детьми, страдающими от заикания.

Коррекция темпа и ритма речи при заикании, несомненно, является сложным и многогранным процессом, требующим индивидуализированного подхода на основе особенностей каждого конкретного ребенка. При разработке и реализации коррекционной работы следует учитывать ключевые факторы, характеризующие индивидуальные особенности ребёнка, для обеспечения максимальной эффективности коррекционных вмешательств. Индивидуализированный подход к коррекции темпа и ритма речи у детей с заиканием позволяет создать максимально комфортные и эффективные условия для преодоления речевых нарушений. Такой подход требует от специалистов не только глубоких знаний в области логопедии и психологии, но и способности тонко чувствовать и понимать потребности каждого маленького пациента.

Список литературы

1. Белякова, Л. И. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова – М.: В. Секачев, – 1998. – 304 с.

2. Левыкина, Л. В. Заикание у дошкольников. Профилактика возникновения нарушения / Л. В. Левыкина, С. П. Саликова, Т. А. Маринкова // Педагогика и психология: перспективы развития. – 2021. – С. 116–118.

3. Лопухина, И. С. Логопедия – ритм, речь, движение: Пособие для логопедов и родителей / И. С. Лопухина. – СПб.: Дельта. – 2010. – 256 с.

4. Морозова, А. П. Особенности организации темпо-ритмической стороны речи у детей с заиканием / А. П. Морозова // Академия педагогических идей новация. – 2017. – № 6. – С. 107–114.

5. Рау, Е. Ю. Нарушение темпо-ритмической организации речи дошкольников и младших школьников как фактор риска появления заикания / Е. Ю. Рау // Логопед. – 2012. – С. 47–49.

© Комиссарова А. Р., 2024

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Кузьмина Екатерина Олеговна – старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 11 «Ручеек» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. в статье описана проблема развития креативности в процессе конструктивной деятельности, представлена работа многофункционального центра конструирования «Самоделкино», даны примеры игр по данной тематике.

Ключевые слова: креативность, центр, конструирование, старший дошкольный возраст.

Проблема развития креативности особенно актуальна в наши дни, когда люди все больше погружаются в мир развивающихся технологий, но совершенно не уделяется внимание креативности.

Мир, в котором мы живем, не стоит на месте и каждый день

меняется. Стремительный подъем научно-технического прогресса обуславливает надобность развития и воспитания людей, обладающих креативным мышлением и возможностью к нестандартному разрешению проблем.

Дошкольный возраст – самый благоприятный период для развития креативности. Для старшего дошкольного возраста характерно развитие таких практических способностей, как конструктивно-технические умения, пространственное воображение, умения представлять предмет в целом и его части по плану, схеме.

Одним из эффективных средств развития креативности является конструирование.

Конструирование – одно из любимых видов деятельности старших дошкольников. Детей увлекает процесс создания собственного творческого продукта, они долго любуются результатом, призывают товарищей оценить конструкцию. Конструирование является таким видом деятельности, которая позволяет ребенку принимать самостоятельные решения, проявляя креативность, демонстрировать различные подходы при создании того, или иного образа, постройки, конструкции [2]

С целью развития креативности у детей в старшей группе нами был создан многофункциональный центр конструирования «Самоделкино». Данный центр направлен на комплексное решение различных исследовательских задач в познавательной деятельности старших дошкольников, в том числе и на развитие креативности. В данном центре мы выделили следующие зоны: зона модульного конструирования (мягкие (поролоновые) крупные модули, зона активного конструирования (крупная напольная мозаика, крупное напольное лего, магнитный каркасный конструктор и др.), зона ручного конструирования (металлический конструктор, мелкое лего, радужная

мозаика, волшебные крышечки и др. [3]

Для эффективной и системной работы в центре конструирования мы составили перспективное планирование проведения конструктивной деятельности с дошкольниками на год.

Каждое наше занятие в центре «Самоделкино» мы выстраиваем, соблюдая два взаимосвязанных этапа: создание замысла и его исполнение. Креативность на первом этапе проявляется именно в создании замысла постройки. Источником замысла детей, как правило, является окружающая жизнь ребенка: социальные явления, художественное развитие, предметный и природный мир и др. На этапе исполнения активно используется практическая деятельность, направленная на выполнение замысла.

В процессе обсуждения с детьми постройки, мы рассматриваем разные вариации, версии, схемы, учитываем разные идеи, предложенные детьми. В процессе этой деятельности дети учатся реализовывать свои идеи, замыслы, находить компромисс, что способствует развитию самостоятельности и креативности.

Разнообразие конструктивной деятельности дает право выбора на любой детский интерес. Чаще всего используются игры «Построим дом», «Выкладывание фигур», «Построй по модели», «Моделирование по схеме», «Мой город» и др.

Приведем примеры некоторых игр [1].

«Мастерская форм»

Цель игры: закрепление у детей знаний геометрических форм, выкладывание геометрических фигур и предметов по условиям.

Материал: счетные палочки, геометрические фигуры.

Ход игры:

Вариант 1. Детям предлагается выложить из палочек геометрические фигуры по образцам. Образцами являются различные

прямоугольники, квадраты, треугольники.

Вариант 2. Детям предлагается выложить из палочек различные предметы по условиям. Например: треугольник из 3-х палочек, 5-и,6-и; прямоугольник из 6-и, 8-и; домик из 6-и, 11-и и т. д.

«Посчитай и сконструируй»

Цель игры: развитие логического мышления дошкольников.

Материал: карточки с изображением роботов из геометрических фигур, строительные наборы или плоскостные геометрические фигуры.

Ход игры: детям показывают рисунок с изображением роботов из геометрических фигур. Воспитатель предлагает сосчитать, роботов человечков, спрашивает, сколько роботов-собачек. Просит выбрать любого робота, рассказать, из каких фигур он составлен, сколько на него пошло одинаковых фигур-деталей. Затем детям дают геометрические фигуры и просят выложить из них понравившиеся изображения.

«Моделирование по схеме»

Цель игры: обучение детей моделированию по схеме.

Материал: карточки с изображением геометрических фигур и схем сооружений, строительные детали.

Ход игры: детям предлагают две карты: на одной изображены геометрические фигуры, на другой – схемы сооружений. Дается задание – отобрать по схеме необходимые фигуры и приступить к моделированию. Задание можно усложнить, предложив вместо геометрических фигур строительные детали.

Таким образом, конструирование имеет большое значение для развития личности ребенка, его креативных способностей, воображения, мышления. Также, совместная организованная деятельность по обучению детей конструктивным играм формирует такие качества личности, как сосредоточенность внимания, настойчивость в достижении поставленной цели, умение проявлять творческую

инициативу, способность анализировать и быть дружелюбным в совместной игре.

Список литературы

1. Гурин, Л. А. Карточка строительно-конструктивных игр в старшей группе – URL: <https://ds-bragin.schools.by/pages/kartoteka-stroitel№-konstruktivnyh-igr-v-starshej-gruppe> (дата обращения 18. 03. 2024)
2. Куцакова, Л. В. Конструирование из строительного материала: старшая группа / Л. В. Куцакова. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2018. – 64 с.
3. Фешина, Е. В. Лего конструирование в детском саду. – URL: https://ramdou4.edumsko.ru/documents/other_documents/doc/723943 (дата обращения 18.03. 2024)

© Кузьмина Е. О., 2024

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Любимова Наталья Владимировна – учитель математики и физики,
МАОУ «Школа №18 для обучающихся с ограниченными возможностями
здоровья», г. Пермь, Россия

Аннотация. Автор раскрывает особенности развития функциональной грамотности на уроках математики у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Приводит примеры задач по

развитию функциональной грамотности. Показывает положительную динамику в применении приёмов функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность; обучающиеся с интеллектуальными нарушениями.

Одна из важнейших задач современной школы – формирование функционально грамотных людей. С введением Федерального государственного образовательного стандарта в российских школах понятие «функциональная грамотность» приобретает все большую актуальность.

Согласно определению известного психолога Алексея Алексеевича Леонтьева, функциональная грамотность предполагает способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Функциональная грамотность – это способность применять знания и умения в жизненных ситуациях, чтобы решать разные задачи и проблемы. Она включает в себя разные уровни: читательская грамотность, математическая грамотность, творческое и критическое мышление, эмоциональный интеллект. Функциональная грамотность помогает человеку анализировать информацию, принимать решения, решать проблемы, работать в группе, использовать технологии и многое другое. Функциональная грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью определяется как основа жизненной компетенции, которая характеризуется системой умений решать практические задачи в основных сферах повседневной деятельности, оперируя текстовой, числовой и графической информацией. Структурными компонентами (индикаторами) выступают: информационно-коммуникационная

грамотность; финансово-экономическая грамотность; грамотность при решении бытовых проблем; общественно-правовая грамотность. Функциональная грамотность обучающихся с интеллектуальными нарушениями, заканчивающих школьное обучение, рассматривается нами как индивидуально-личностный результат образования, лежащий в области «жизненных компетенций».

Жизненные компетенции детей с интеллектуальными нарушениями – это совокупность знаний, умений и навыков, необходимых ребёнку в обыденной жизни. К жизненно важным компетенциям относятся: бережное, с любовью, вниманием и заботой отношение к животному и растительному миру; толерантное, уважительное отношение; проявление чувства сострадания; оказание помощи; конструктивное, бесконфликтное общение детей; умение сотрудничать и вступать в социальные контакты с окружающими; адаптация к новым условиям. Формирование жизненных компетенций осуществляется в ходе целенаправленного, педагогически организованного обучения и воспитания.

Трудности, которые могут возникнуть у любого ребенка при решении задач: «большая задача – не хочу читать, не понимаю» (понятийное чтение); для многих учеников, задачи не вызывают большого интереса, т. к. они далеки от представленных ситуаций. Некоторые задачи учителем адаптируются под учеников, учитывая их социум и жизненные навыки.

Примеры задач для обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

Задача 1. У нас есть машинка на батарейках, рулетка и секундомер. Необходимо вычислить скорость движения машинки по парте. Моделируем задачу из жизни: нужно доехать до какого-либо города ко времени, можем рассчитать с какой скоростью нужно ехать и во сколько

выехать, чтобы успеть.

Задача 2. Вова решил украсить потолок комнаты по периметру гирляндой к Новому году. Рассчитайте периметр комнаты, чтобы узнать какой длины гирлянда ему понадобится?

Задача 3. Мама отправила Валю в магазин, дала 1000 р. и список продуктов: 1 белый хлеб, 2 кг апельсинов, упаковку куриного филе, упаковку сыра. В магазине была скидка 5%. Сколько рублей сдачи принесет маме Валя?

Задача 4. Сережа и Вася отправились в гости к бабушке, они решили сократить путь и пойти через лес по глубокому снегу. Сережа был на лыжах, а Вася в зимних ботинках. Как вы думаете кому будет легче пробираться по снегу? Почему? От чего это зависит? Длина каждой лыжи 2 м, а ширина 8 см, площадь подошвы одного ботинка 16 см². Вычислите площади лыж и ботинок, во сколько раз площадь лыж больше, чем площадь подошв ботинок? Попробуйте сделать вывод.

Формирование у учащихся функциональной грамотности («жизненные навыки») предполагает организацию учебной деятельности учащихся, направленную на активное познание окружающей действительности, формирование практических навыков взаимодействия с окружающим предметным и социальным миром, формирование навыков коммуникации. Усиление практической направленности обучения предполагает дальнейшее совершенствование методов и форм обучения, используемых в практике обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью. Предпочтение должно отдаваться методам, имеющим интегративный и практико-ориентированный характер.

Список литературы

1. Алексашина, И. Ю., Абдулаева, О. А., Киселев, Ю. П.

Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся: Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: КАРО, 2019. – 160 с.

2. Елисеева, И. Г., Даурцева, Г. Ю. Методические основы формирования функциональной грамотности школьников с нарушением интеллекта. – Алматы: ННПЦ КП, 2014. – 42 с.

3. Елисеева, И. Г., Даурцева, Г. Ю. Организация мониторинга и оценка уровня функциональной грамотности школьников с нарушениями интеллекта: методические рекомендации. – Алматы: ННПЦ КП, 2015. – 39 с.

© Любимова Н. В., 2024

РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мамонтова Кристина Викторовна – старший преподаватель кафедры специальной педагогики ИИО БГПУ им. М. Танка,
Республика Беларусь, г. Минск

Морозова Татьяна Павловна – студентка ИИО БГПУ им. М. Танка,
Республика Беларусь, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье актуализируется проблема использования игровых методов в коррекционно-развивающей работе с воспитанниками, имеющими интеллектуальные нарушения. Особое внимание уделяется влиянию игровой деятельности на развитие высших психических функций у детей дошкольного возраста. Аргументируется необходимость использования игровых методов и приемов для создания

обогащенной и поддерживающей среды, содействующей развитию и благополучию детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: дошкольное образование, игровая деятельность; интеллектуальная недостаточность, коррекционно-развивающее обучение.

Игровая деятельность в дошкольном возрасте рассматривается как ведущая форма детской активности, о чем свидетельствуют многочисленные исследования отечественных и зарубежных психологов, в том числе Э. М. Александровой, А. О. Аубакировой, И. А. Барташникова, Л. С. Выготского, Е. А. Екжанова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. Р. Маллера, А. А. Реана, О. А. Степановой, Э. Фопеля, Д. Б. Эльконина и т. д.

Интеллектуальная недостаточность – это нарушение развития, которое характеризуется интеллектуальным функционированием значительно ниже среднего и ограничениями в двух или более областях адаптивных навыков. К ним относятся общение, самоуправление, социальные навыки, уход за собой, личная независимость в быту или обществе, в школе или на работе, а также обеспечение личной безопасности. Дети с интеллектуальными нарушениями не образуют однородную группу. Их состояние может различаться по степени тяжести (легкая, умеренная, тяжелая, глубокая) и наличию сопутствующей патологии. Ограничения в одних адаптивных навыках часто сочетаются с сильными сторонами в других. Большинство детей с умственной отсталостью сталкиваются с трудностями в общении, регулировании эмоций, речи, быстрой обработке информации, внимании, исполнительных функциях и с большей вероятностью проявляют интернализацию и экстернализацию проблем [2, с. 57–63]. Исследования показывают, что у детей дошкольного возраста с

интеллектуальными нарушениями игра может проявляться менее естественно и спонтанно, чем у других детей. Им может требоваться дополнительное стимулирование и поощрение для вовлечения в игровую деятельность. Некоторые авторы отмечают, что дети с расстройствами личности также демонстрируют особенности в играх. Для них характерны более выраженная склонность к агрессивным и деструктивным играм, неспособность следовать правилам или социальным нормам в играх, сложности в понимании и применении воображения и фантазии в играх [5, с. 97–105].

Игра является центральной деятельностью в жизни дошкольников, служащей основой для их познания социальных взаимоотношений и усвоения правил поведения. Через игру дети учатся регулировать свои действия в соответствии с установленными нормами, что способствует развитию самоорганизации, любознательности и самостоятельности. Несмотря на наличие определенных особенностей и ограничений, дети с нарушениями интеллектуального развития могут получать удовольствие от игры, в первую очередь, от манипуляций с игрушками. Они проявляют оживление, улыбаются и используют жесты в играх, как и их нормально развивающиеся сверстники младшего дошкольного возраста. Однако по мере взросления дети с такими нарушениями обычно уступают нормотипичным детям в овладении игровыми действиями и игровыми операциями, а также в использовании символических репрезентаций [3].

Развитие игровой деятельности у ребенка с интеллектуальной недостаточностью задерживается с самого раннего возраста из-за объективных причин. Главной из них является недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, что приводит к замедлению в овладении статическими функциями, речью, эмоционально-деловым общением со взрослыми в ходе

ориентировочной и предметной деятельности. Другие факторы, влияющие на развитие игры:

Игра является ценным инструментом в коррекционной работе с детьми с нарушениями интеллектуального развития. Она позволяет развивать когнитивные и речевые навыки, улучшать социальные взаимодействия и коммуникативные способности, формировать навыки самообслуживания и самостоятельной деятельности, стимулировать творческое выражение и эмоциональную регуляцию. Исследования показали, что игра оказывает положительное влияние на развитие высших психических функций, таких как:

- креативность и мышление: игра стимулирует воображение, гибкость мышления и способность к поиску нестандартных решений;

- символическая репрезентация: через игру дети учатся обозначать предметы и действия с помощью символов, что является основой для развития речи и понимания абстрактных понятий;

- саморегуляция: игра помогает детям контролировать импульсивность, придерживаться правил и управлять своим поведением.

Осуществляя психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, мы можем помочь им достичь своего максимального потенциала и жить полноценной и насыщенной жизнью. У детей с интеллектуальными нарушениями не формируется привязанности к определенным игрушкам. Они могут начать играть с предметами, которые им случайно попались под руку или привлекли внимание своим внешним видом, не осознавая их потенциальных игровых возможностей. Такая неспецифическая игра обычно кратковременна и неустойчива, и ребенок быстро теряет к ней интерес [1;3;4].

Сами игровые действия таких детей отличаются особым характером. Они длительное время ограничиваются манипуляциями с

игрушками или нецелевыми предметными действиями, не учитывающими их свойства и назначение. Например, дети могут бессмысленно бросать, стучать или размахивать предметами, пытаться их сосать, грызть, беспорядочно переключать. При этом неадекватные действия могут чередоваться с эпизодическим правильным использованием игрушек. Изучение игровой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью проводится с различных позиций:

Сравнение с нормально развивающимися детьми: исследователи анализируют различия в характере игр между детьми с нарушениями и типично развивающимися детьми того же возраста.

Сравнение разных сред: изучается, как домашняя обстановка и обстановка в дошкольном учреждении влияют на особенности детских игр.

Психологические корреляции: устанавливаются связи между развитием познавательных процессов, особенностями коммуникации) и типами их игр.

Влияние родителей: исследуется роль родителей в игровом взаимодействии с детьми, в том числе их восприятие детских игр. В целом, изучение игровой деятельности детей с интеллектуальными нарушениями позволяет лучше понять их особенности развития, а также разработать эффективные программы для поддержки и коррекции их игровых навыков [2; 5].

Таким образом, использование игровой деятельности в коррекционно-развивающей работе оказывает положительное влияние на развитие высших психических функций у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью, способствуя развитию их креативности, мышления, символической репрезентации и саморегуляции.

Список литературы

1. Аубакирова, А. О. Роль дидактических игр в коррекционно-воспитательной работе с умственно отсталыми детьми : проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. Науч. Конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.) [Текст] / А. О. Аубакирова, М. Н. Смыкова, А. А. Кульмаганова. – Краснодар : Новация, 2016 – 202 с.
2. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.
3. Маллер, А. Р. Состояние и тенденции развивающего обучения и воспитания умственно отсталых детей / А. Р. Маллер //Дефектология. – 2009 – №3. – С. 28 – 33.
4. Соколова, Н. Д. Игровая деятельность умственно отсталых дошкольников // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой, Н. Д. Соколовской, О. П. Гаврилушкиной и др. – М.: Просвещение, 2013. – 224 с. – С. 135–146.
5. Степанова, О. А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями / О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, М. Я. Чутко. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

© Мамонтова К. В., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДИАДЫ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Мамонько Ольга Владимировна – доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка,
г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье представлены основные подходы к формированию коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Определены направления работы в диаде «ребенок-взрослый» с учетом принципа инклюзии в образовании. Подобраны приемы работы в диаде с учетом особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью и их индивидуальных потребностей.

Ключевые слова: коммуникативные умения, диада, принцип инклюзии, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью.

Проблема формирования коммуникативных умений занимает одно из ведущих мест в коррекционно-развивающей работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста.

Одним из основных средств, обеспечивающих всестороннее развитие дошкольников, является их коммуникативная компетентность. Понимание обращенной речи, возможность задать вопрос и понять ответ, использовать весь спектр коммуникативных умений в разных ситуациях общения, способствует социальной адаптации детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

В исследованиях педагогов и психологов доказывается значение и роль общения в формировании и развитии личности ребенка. Общение является одним из ведущих компонентов социализации и социальной адаптации человека, механизмом удовлетворения и регуляции основных его потребностей. Также общение рассматривается как сложный процесс взаимодействия между людьми, который направлен на обмен информацией, на восприятие и понимание людьми друг друга [1,2,3].

В настоящее время в Республике Беларусь все больше и больше детей с интеллектуальной недостаточностью обучаются в условиях общего образования, совместно с их нормотипичными сверстниками.

Поэтапное формирование коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью, с учетом принципа инклюзии в образовании не только изменит характер их коммуникативного поведения, но и значительно повысит эффективность коррекционно-педагогического взаимодействия, направленного на преодоление затруднений в общении в процессе повседневной жизни, в игровых и бытовых ситуациях.

Первый этап работы по формированию коммуникативных умений у детей дошкольного возраста должен быть направлен на создание коммуникативных ситуаций между сторонами общения, которые будут осуществляться в структуре диады «взрослый – ребенок».

Педагог подбирает методы и приемы работы, организует деятельность ребенка, основанную на коммуникации.

Взрослый мотивирует ребенка к общению, поддерживает мотивацию, стимулирует к вступлению в общение, к ответам на вопросы, учит задавать простые вопросы.

Такая деятельность может осуществляться на специально организованных занятиях, а также во время режимных моментов в

течение дня. Постепенно, у ребенка формируется навык создавать речевые высказывания.

Воспитанник учится называть игрушки, бытовые предметы, названия действий, свойств и качеств предметов.

Далее у ребенка формируются предпосылки к самостоятельным высказываниям. В бытовых ситуациях, в процессе осуществления действий, при выделении признаков предметов ребенку предлагается выбрать правильный ответ «Мяч прыгает или катится?», «Кукла танцует или спит?». В случае ошибочного выбора, необходимо провести работу по дифференциации надлежащего лексического обозначения.

С целью формирования коммуникативных умений у детей с интеллектуальной недостаточностью в структуре диады могут быть использованы следующие приемы.

Прием расширения высказываний. Данный прием предполагает дополнение взрослым детского высказывания. Применение данного приема позволяет расширять и уточнять представления ребенка об окружающих предметах, выделять основные свойства и их признаки, выполнять с ними действия и их функциональное назначение, с одной стороны, и обращать внимание на языковые средства передачи информации – с другой.

Прием параллельного разговора, который заключается в оречевлении взрослым чувств и мыслей ребенка исходя из актуального события, которое является источником тех или иных ощущений для него.

Приемы соблюдения очередности действий, совершаемых в диадах «взрослый – ребенок» и «ребенок – ребенок». Совершать поочередные действия можно через складывание разрезных картинок, выкладывание дорожек из различных предметов, складывание мозаики и др.

Прием договаривания фразы, который способствует практическому

усвоению детьми устойчивых речевых оборотов, высказываний, многократно воспроизводимых и повторяющихся ситуациях общения.

Приемы заучивания устойчивых речевых оборотов, которые отражают высказывания взрослых или сверстников, моделируют отсутствующие реплики в диалогах и др.

Таким образом, поэтапная организация коррекционной работы с учетом принципа инклюзии в образовании, использование специально подобранных методов и приемов, способствует эффективному овладению детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью коммуникативными умениями, что позволяет им выражать свои желания, намерения и потребности, а значит успешно адаптироваться в социуме.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Проблемы развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 6–41.
2. Лисина, М. И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / М. И. Лисина, Р. А. Смирнова // Генетические проблемы социальной психологии : сб. ст. / под ред. Я. Л. Коломинского, М. И. Лисиной. – Минск, 1985. – С. 72–87.
3. Мамонько, О. В. Этапы работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в условиях интегрированного и инклюзивного образования / О. В. Мамонько // Специальная адукацыя. – 2018. – № 5. – С. 46–49.

© Мамонько О. В., 2024

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ И РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Матвеева Лидия Васильевна – педагог-психолог

Миронова Елена Евгеньевна – учитель-логопед

Мышова Алевтина Анатольевна – учитель-дефектолог,
МБОУ «СОШ №35», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлен вопрос об организации обучения коммуникативной и речемыслительной деятельности учащихся с ОВЗ в условиях инклюзии. Отмечается, что важными компонентами коммуникативной культуры являются творческое мышление, культура общения, умение настраиваться на контакт, психоэмоциональная стабильность, культура движений и эмоций.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, учащиеся, инклюзия.

Актуализация системы образования в соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» требует внедрения в практику работы образовательных учреждений комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребёнку в соответствии с его возрастом адекватных условий для развития, формирования полноценной личности, получения соответствующего образования.

Отличительной особенностью новых образовательных стандартов являются установленные новые требования к результатам обучающихся: личностные, метапредметные и предметные образовательные результаты. Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные,

познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике.

Рассмотрим формирование коммуникативной компетенции у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Коммуникативная компетенция представляет собой умение успешно взаимодействовать с другими людьми, эффективно общаться и налаживать контакты. Ключевыми навыками в этой области являются грамотность выражения мыслей, мастерство ораторского искусства и способность устанавливать связи с различными категориями людей. Кроме того, коммуникативная компетенция означает обладание определенными знаниями и умениями.

Основными трудностями, с которыми сталкиваются дети с ограниченными возможностями здоровья, являются нарушенная связь с окружающим миром, ограниченные возможности передвижения, недостаточное количество контактов с сверстниками и взрослыми, а также ограниченный доступ к природе и культурным ценностям [3].

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья часто имеют определенные особенности в развитии коммуникативной компетенции:

1. Не всегда учитывают мнения других участников в процессе общения.
2. Проявляют эгоцентризм в межличностных отношениях;
3. Могут испытывать трудности в аргументации.

У учащихся с ограниченными возможностями замечен недостаток навыков общения и взаимодействия. Они испытывают трудности в сотрудничестве, координации действий и организации совместной работы. Кроме того, их речевая инициативность и умение аргументировать свою точку зрения оказываются на низком уровне. Ученики с ОВЗ не в полной мере овладели коммуникативными стратегиями и не всегда могут передать информацию и поддержать беседу. Выбор адекватных средств общения

является особым вызовом для школьников этой группы.

Для облегчения адаптации детей в нашем сложном мире необходимо развивать у них навыки коммуникативной культуры. Коммуникативная культура является неотъемлемой частью общей культуры личности, позволяя им успешно взаимодействовать с окружающим миром и самими собой. Важными компонентами коммуникативной культуры являются творческое мышление, культура общения, умение настраиваться на контакт, психоэмоциональная стабильность, культура движений и эмоций.

Ключевыми показателями коммуникативной культуры является ценностное отношение к общению, формирование коммуникативно-значимых качеств личности, самооценка в качестве субъекта взаимодействия и готовность к сотрудничеству.

Одной из целей нашей педагогической работы является не только развитие коммуникативного потенциала ребенка, но и поддержание и укрепление его психологического благополучия.

Для этого необходимо обеспечить условия успеха, создать комфортную обстановку, способствовать формированию гибкой и адекватной самооценки, развивать способность к рефлексии и повышать устойчивость к стрессу в общении с окружающим миром.

При работе с детьми с особыми образовательными потребностями важно вступить в контакт, найти общие интересы и темы для обсуждения, чтобы помочь им принять свое место в обществе, чувствуя себя полноправными участниками жизни, свободными от комплексов и страхов.

Достижение этих целей поддерживается знакомством детей между собой, созданием возможностей для самовыражения, их объединением и взаимопониманием, осознанием собственной уникальности, улучшением самооценки, развитием коммуникативных навыков, а также снижением эмоционального напряжения [2].

Развитие коммуникативной компетенции включает в себя различные

аспекты, такие как речевые, языковые, социокультурные, компенсаторные и учебно-познавательные. Каждый из них состоит из определенных компонентов, включая обогащение словарного запаса, развитие кругозора, умение высказываться, завоевывать аудиторию, ответственность, умение взаимодействовать с другими, воспитанность, толерантность, знание этики и другие навыки.

Одним из ключевых компонентов развития коммуникативных навыков является этика, включая и этикет в общении. Дети должны уже с детства учиться правилам приемлемого поведения и общения в различных средах. Коммуникативная компетенция играет важную роль в будущем каждого человека, поскольку мы все живем в обществе, которое устанавливает определенные моральные и социальные нормы.

На уроках безопасности в интернете уделяется внимание обучению этике общения в онлайн среде. При изучении темы «работа с электронной почтой», на уроках информатики учащиеся узнают, как правильно оформлять письма.

Навыки общения необходимо постоянно развивать комплексно. Дети должны стремиться узнавать что-то новое и расширять свой словарный запас. Для формирования коммуникативной компетенции ученикам с особыми образовательными потребностями важно внушить любовь к знаниям. Наличие широкого кругозора и начитанности способствует увеличению словарного запаса, формированию четкой и грамотной речи, учат ребенка анализировать и размышлять, что повышает его уверенность и сосредоточенность. Такие ученики будут интересными собеседниками и смогут ясно и уверенно выражать свои мысли.

Важную роль играют групповые занятия, мероприятия и игры в адаптации учеников с ограниченными возможностями здоровья в социальной среде. Такие активности способствуют улучшению коммуникативных навыков школьников, делая их более открытыми и

общительными.

Школа организует для учащихся с ограниченными возможностями здоровья как очные, так и дистанционные мероприятия. Участие в командных играх обучает сплоченности и совместным усилиям для достижения цели. Интеллектуальные состязания способствуют расширению кругозора учеников, развивают умение анализировать и принимать решения.

Вовлечение учеников в актерское мастерство, участие в постановке спектаклей и концертов значительно улучшают коммуникативные навыки. Творческая атмосфера позволяет детям проявить себя более свободно и общительно, чем на обычных уроках.

Ученики могут также принять участие в организации и проведении внеурочных мероприятий, выступая в роли ведущего или какого-либо персонажа. Для подготовки проводятся репетиции, используются различные методики для улучшения дикции и коммуникации. Для дистанционного обучения можно создать группы в Skype для обсуждения и репетиций.

Многие мероприятия и праздники становятся традиционными, при этом ученики активно участвуют в их подготовке, придумывая конкурсы и сценки. Общение с взрослыми инвалидами, волонтерами и посещение различных мероприятий расширяют горизонты учеников. Иногда это становится возможностью для ребенка с ограниченными возможностями здоровья проявить себя в новом свете, высказаться, согласиться на роль или даже улыбнуться.

Развитие коммуникативной компетенции учащихся включает в себя не только умение разрешать спорные вопросы, но и готовность к разнообразным ситуациям в будущем. Для успешного взаимодействия необходимо умение выслушать собеседника, проявлять эмпатию и рационально подходить к решению проблемы. Соблюдение этических норм и правил поведения играет ключевую роль, особенно в официальном контексте. Спорные вопросы можно разрешить, сохраняя спокойствие и

мудрость в конфликтных ситуациях, что позволяет одерживать победу над оппонентами.

Наши занятия с учащимися направлены на развитие доброты и толерантности. Мы обсуждаем различные ситуации, где дети могут высказать свои мнения и рассказать, как бы они поступили. При возникновении конфликтов мы разбираем их, анализируем возможные варианты действий и проводим обязательную рефлекссию после каждого урока.

Результаты нашей работы показывают положительную динамику у всех детей, особенно у учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Они становятся более общительными, уверенными и адаптированными в обществе.

Список литературы

1. Азарова, М. Б. Формирование коммуникативных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании / М. Б. Азарова // Известия ДГПУ. – 2018. – № 3.

2. Велиева, С. В. Система мероприятий по развитию и коррекции психических состояний и речи у детей 8–9 лет с задержкой психического развития / С. В. Велиева // Психолого-педагогическое сопровождение образования детей с контексте ФГОС дошкольного и начального общего образования. – Чебоксары, 2016. – С. 145–149.

3. Ярабаева, Н. Ю. Психические состояния детей с ограниченными возможностями здоровья при разной степени адаптации к школе / Н. Ю. Ярабаева, С. В. Велиева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9. – № 6–2. – С. 160–168.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР НА ПРИМЕРЕ КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ НЁБНЫХ ЗВУКОВ

Махмутова Гулюза Рафилевна – студент Казанского государственного университета по направлению 44. 04. 03. Специальное (дефектологическое) образования, г. Казань

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального образования Института психологии и образования КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются результаты анализа специальной литературы по вопросу коррекции недостатков произношения небных звуков. Описаны особенности нарушений произношения звуков данной группы, представлен обзор традиционных методов постановки. Выявлена актуальная проблема – отсутствие цифровых образовательных ресурсов для коррекции нёбных звуков.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, нёбные звуки, коррекция, звукопроизношение.

Под общим недоразвитием речи в наше время подразумевается системное нарушение речи, то есть нарушение формирования всех ее компонентов. Так, у детей с данной группы наблюдаются нарушения фонетики, грамматики, лексики. При этом отмечаются первичная сохранность интеллекта и нормальная работа слухового анализатора.

Наличие вышперечисленных нарушений, в частности нарушений звукопроизношения, приводят к трудностям в коммуникативной сфере, проблемам в школьном обучении, развитию негативных черт характера.

Только благодаря своевременной и систематической коррекционной работе можно уменьшить неблагоприятное влияние нарушения речи на формирование личности в целом.

М. Ф. Фомичева, Е. Ф. Архипова занимались вопросами порядка и методов постановки, автоматизации звуков. М. А. Поляковой были представлены новые, нетрадиционные методы постановки звуков.

Развитие речи, в том числе последовательность появления звуков, изучал А. Н. Гвоздев [1]. Проанализировав его работы, можно прийти к выводу о том, что нормой появления нёбных звуков является возраст до одного года и восьми месяцев. Первыми из этой группы звуков в онтогенезе появляются звуки [к], [г], [х], а далее их мягкие пары и [j].

Широко распространена среди ученых практика введения дневников развития речи собственных детей. Так, опираясь на дневник онтогенеза речевой деятельности своей дочери и на данные исследований В. А. Богородицкого, Р. О. Якобсона и Н. Х. Швачкина, М. Б. Елисеевой была создана таблица, отражающая порядок появления звуков в норме. Так, по этим данным, порядок появления нёбных звуков таков: звук [к'] – 1–1,1 года; [j] – 1,1–1,2 года; [к] – 1,4–1,5 года; [г], [г'] – 1,5–1,6 года [2].

Как уже было отмечено, у детей с ОНР одним из характеристик недоразвития речи является нарушение звукопроизношения, которое может обхватывать и звуки раннего онтогенеза. Причинами нарушений нёбных звуков может служить высокий подъем корня языка, неправильное строение нёба.

Рассмотрим подробнее нарушения небных звуков при ОНР.

Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина указали на то, что у дошкольников с недоразвитием речи могут присутствовать замены и смешения звуков [к], [г], [х], [т], [д], [д'], [j]. В частности, искажаются мягкие варианты небных звуков: [к'], [г'], [х'] – их произношение становится боковым, т. е.

воздушная струя выходит вбок, что создает хлюпающий призывок. Также часто звуки [к], [г], [х] заменяются переднеязычными [т], [д].

При ринолалии, тяжелая степень которой относится к ОНР, звуки [к], [г] либо отсутствуют при трудностях в образовании смычки, либо замещаются характерным взрывом, производимым при соединении несращенных частиц увулы или стенок глотки. Также они могут заменяться звуком [х] из-за затруднения тонких движений задней части спинки языка. Звук [х] в большинстве случаев имеет двугубное произношение, боковые замены или заменяется глоточным звуком, то есть образуется на уровне глотки. Звук [j] может заменяться на [х] при характерной для ринолалии патологической позе языка [3].

Коррекция звукопроизношения небных звуков включает в себя несколько этапов. На подготовительном этапе необходимо с помощью артикуляционных упражнений («Кто сильнее», «Горочка») сформировать правильное положение языка: добиться подъема задней части спинки языка к нёбу. Следующим этапом является постановка звука: по подражанию, с механической помощью, которая заключается в медленном отодвигании языка назад с опорой на определенный звук. Третий этап – автоматизация звука – проводится по общим правилам. Первым ставится звук [к] по подражанию либо через слоги та-та. После успешно проведенной автоматизации [к], можно начать ставить звук [к'] в сочетании с звуками [и], [йа], [э] или с механической помощью от звука [т]. Звук [г] ставится с привлечением тактильных ощущений: ребенку необходимо объяснить, что при звуке [к] у нас стенки домика/горлышка не дрожат, а звук [г] мы произносим громко, чтобы стенки задрожали. Также можно использовать механическую помощь и поставить от звука [д]. После автоматизации [г] в словах, можно перейти к постановке [г'] в сочетании с гласными [и], [э] или с механической помощью со звука [с]. Звук [х] чаще вызывает по подражанию, когда логопед следит за

правильным положением языка либо с механической помощью от [с], отодвигая переднюю часть языка назад. Мягкая пара вызывается сразу в слогах.

При искаженном боковом произношении этих звуков, на подготовительном этапе даются артикуляционные упражнения, направленные на укрепления мышц языка, равномерной работы обеих его половинок. Для получения правильного произношения, логопед просит ребенка произнести звук к, а затем через паузу – звук и. Далее постепенно добивается их слитного произнесения. Если таким способом получить звуки не удастся, их ставят вышперечисленными методами. При случаях замены звуков добавляется этап дифференциации, например, с использованием картинок-символов для каждого звука.

Свои особенности имеет постановка звука [j]. Часто его удается вызвать по подражанию даже без подготовительных артикуляционных упражнений. В других случаях используются методы произнесения звукосочетаний [йа-йа] при убыстрении темпа, использование как промежуточного звука [з], озвончение звука [х] [4].

Сейчас все более актуальными и востребованными становятся цифровые образовательные ресурсы, которые бы дали возможность логопеду работать дистанционно, интересно заниматься родителям со своими детьми. Проанализировав несколько логопедических приложений и сайтов («Логопатам», «Логопед будущего» и др.), было обнаружено, что они обхватывают коррекцию только наиболее часто нарушаемых звуков, а работа по коррекции звуков раннего онтогенеза в них не представлена. Так, актуальным направлением в данной теме является создание именно цифровых образовательных ресурсов по коррекции нёбных звуков.

Список литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва: Детство-Пресс, 2007. – 472 с. – ISBN 978–5–89814–379–4
2. Елисеева, М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста / М. Б. Елисеева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 172 с.
3. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / А. Г. Ипполитова. – Москва: Просвещение, 1983. – 95 с.
4. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03. 08 «Дошк. воспитание» / М Ф. Фомичева. – Москва: Просвещение, 2000. – 239 с. – ISBN 5–09–000901–5.

© Махмутова Г. Р., Ахметзянова А. И., 2024

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Махонина Анна Леонидовна – учитель-дефектолог,
МБДОУ «Детский сад №128» «Василек», г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об особенностях обучения и воспитания дошкольников с нарушениями опорно-

двигательного аппарата. Отмечается, что содержание программы дошкольного образования работает без изменений, но коррекционно-педагогическая работа с детьми, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата должна учитывать их психофизические особенности.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, нарушения опорно-двигательного аппарата, дошкольный возраст, воспитание, обучение.

Основная группа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, как правило, страдает детским церебральным параличом (ДЦП). ДЦП – это сложное заболевание центральной нервной системы, приводящее не только к нарушениям двигательных актов, но также может вызывать недоразвитие интеллектуального и речевого развития, нарушения сенсорных функций и др. Уровень психического развития у детей с ДЦП зависит от тяжести и локализации поражения головного мозга.

Поэтому необходимо соблюдать специфику в организации образовательного процесса в ДОУ. Дошкольники с ДЦП должны участвовать во всех мероприятиях наравне вместе с нормотипичными детьми. При этом педагоги не должны быть чрезмерно заботливыми и обращать излишнее внимание на воспитанников с ДЦП.

Для эффективной подготовки к образовательному процессу нужно заранее проинформировать воспитателя, воспитанников и их родителей о наличии у вновь поступающего ребенка особых образовательных потребностей и психофизических особенностей.

Рекомендуется обеспечить безопасную и адаптированную среду для детей. Хотя содержание программы дошкольного образования остается неизменным, коррекционно-образовательная работа с детьми с двигательными нарушениями должна учитывать различные аспекты развития и стимуляции.

Важно, чтобы специалисты, работающие с такими детьми, организовывали свою работу с учетом индивидуальных особенностей ребенка и уровня его психофизического развития. Терапевтические и образовательные мероприятия должны быть комплексными и сочетать в себе деятельность педагогов и других специалистов, таких как неврологи, логопеды и психологи.

При заболеваниях опорно-двигательного аппарата важно разработать систему межанализаторной координации на основе всех анализаторов (слухового, зрительного, тактильного и обонятельного), активно используя при этом двигательный и кинестетический анализаторы.

Необходимо одновременно использовать несколько видов анализаторов и гибко сочетать различные виды и формы образовательной работы. Содержание образования должно соответствовать стандартам и потребностям всех детей в инклюзивных группах и обеспечивать их полноценное участие в обучении и развитии. Воспитатели должны отмечать достижения детей с ДЦП, поощрять их настойчивость, отмечать их усилия при неудачах и мобилизовывать их энергию для преодоления трудностей и препятствий.

Необходимо обеспечить контакт между детьми в инклюзивных группах, познакомить их со здоровыми детьми, помочь им развить навыки социального поведения, научить их ладить с другими детьми с двигательными нарушениями, помогать им, защищать их и принимать их на равных.

В инклюзивной дошкольной группе нужно учитывать следующие факторы: длительность занятий должна гибко варьироваться в зависимости от состояния интеллектуальной работоспособности детей с ДЦП; часть воспитательно– образовательных задач решается в процессе повседневной жизни; форма занятий гибкая и разнообразная: группами, в парах, в малых группах, индивидуальная, на воздухе, в здании; щадящий режим для вновь

прибывших детей; режим жизни должен быть «подвижно-адаптивным» в зависимости от уровня психического развития детей и состояния их здоровья; чередование умственной и физической деятельности; во время проведения занятий по физической культуре учитывается специфика заболевания, больше внимание уделяется дыхательной гимнастике, которая способствует развитию дыхательной мускулатуры, улучшению кровообращения в легких. Во время музыкального занятия также происходит оздоровительная работа: музыка влияет на положительную эмоцию и улучшает нервно-психическую сферу ребенка. Музыкальный руководитель обязательно должен включать в занятия дыхательные и музыкально-ритмические упражнения, способствующие развитию и коррекции психоэмоциональной сферы.

Утренний период времени выделен для воспитательно-образовательной работы, однако проведение физкультурно-оздоровительных мероприятий с детьми необходимо. Разнообразные виды массажа, лечебная физкультура и упражнения на надувных и эластичных мячах способствуют правильному положению тела, тренировке мышц, улучшению координации и равновесия. Гимнастика на различных мячах создает оптимальные условия для здоровья и развития детей.

Посещение бассейна положительно сказывается на здоровье детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевую роль в обучении играют родители, они помогают закрепить полученные навыки и умения, способствуя более быстрой адаптации ребенка с церебральным параличом в обществе.

Список литературы

1. Иванова, С. Г. Особенности комплексной коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения опорно-

двигательного аппарата и инклюзивная практика в ДОУ / С. Г. Иванова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3AGahe>

2. Орусбаева Т. А. Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Т. А. Орусбаева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №7–2.

3. Селюкова, Е. А. Система воспитания и обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Е. А. Селюкова, В. Н. Герасимова, С. А. Ильядис // Актуальные задачи педагогики. – Чита : Молодой ученый, 2011. – С. 167–169.

© Махонина А. Л., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРИ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ

Мельницына Мария Дмитриевна – социальный педагог,
Государственное бюджетное учреждение Свердловской области
«Кировградская школа-интернат, реализующая адаптированные
основные образовательные программы», г. Кировград, Россия

Аннотация. Радикальность, общительность, упорство и напористость, умение принимать нестандартные и не шаблонные решения любой проблемы, надежность и назидательность – вот качества, необходимые настоящему педагогу, ведь именно от него зависят будущие поколения страны. В статье откроется секрет успешного формирования личности несовершеннолетних, с учетом их

индивидуальных особенностей. Последовательность процесса и использование мудрого опыта сопровождающего в необходимом контексте позволит дополнить еще формирующуюся личность необходимыми для нее фрагментами. Помогая несовершеннолетним формировать образ, который будет взят за основу для проектирования своего поведения, общество получит полноценную, разносторонне развитую личность, самодостаточную и способную на поддержание и развитие уверенной, ответственной гражданской позиции.

Ключевые слова: формирование, общество, несовершеннолетние, сопровождение.

Актуальность данного исследования заключается в том, что в условиях социокультурной среды современного мира, люди подвергаются стрессовым ситуациям, что влечет за собой отсутствие комфортного взаимодействия между ними и препятствует обучению и как конечному результату, социализации несовершеннолетних. Поэтому вопрос о причинах возникновения стрессовых ситуаций, препятствующих социализации несовершеннолетних, и как их предупредить требует изучения.

Целью исследования было формирование технологии организации социальной образовательной среды в рамках предупреждения стрессовых ситуаций и способствования комфортному обучению и социализации.

Поставленный вопрос представляет большое значение для социологов, как координаторов профилактической деятельности в образовательной среде и проводников сегментов образовательного коллектива с внешним миром.

В несовершеннолетнем возрасте дети и подростки нуждаются в сопровождении мудрого, взрослого наставника, но при этом они сами

считают себя достаточно взрослыми, чтобы самостоятельно принимать решения. Данная тема в обществе сталкивается с большим противостоянием, вызывая противоречивые споры о формах отношения к несовершеннолетним. Рассуждений на данную тематику достаточно много, но единого решения так и не принято и единый алгоритм построения обучения и социализации несовершеннолетних отсутствует. Требуя дальнейшего исследования.

Взаимодействие людей в современном обществе в основном построено на эмоциях, испытываемых к оппоненту. Опускаются на второй план причины и факторы, влияющие на то или иное поведение человека. Люди застревают только на своих эмоциях и переживаниях, не интересуясь окружающими и их средой, воспринимая действия и слова только в отношении своей личности. Так, из-за недопонимания, провоцируются конфликтные ситуации, вызывающие стресс и как следствие отклоняющееся поведение. Неизбежно ведущее к ущербу для психологического и физического здоровья у обеих сторон. Не считая близкий, поддерживающий круг людей у каждой стороны [1].

Под воздействием негативных эмоций формируется стресс, который при постоянном воздействии на него увеличивается, заставляя человека все больше уходить в свои переживания, как в замкнутый круг. Выход в основном находят немногие, чаще люди в таких ситуациях стараются «забыться» уйти в себя – выдуманный мир (виртуальный мир).

Таким образом, систематически поступающие негативные эмоции формируют влечение к пагубным привычкам, т. е. формирование такого щита: табако курение, алкоголизация, наркомания, игромания, переедание, шопоголизм, депрессия, отсутствие социализации и как итог суицидальные признаки – критическая попытка привлечь внимание к своей проблеме или смирение с мыслями «я плохой для всех, будет

лучше, если меня не станет».

Однако обширные исследования показали, что при постоянном взаимодействии и синхронизации с другим успешным человеком описанной цепочки можно избежать [2].

В процессе обучения несовершеннолетних необходимо использовать проблемно-ориентированный подход: формируя актуальную для сегментов школьного коллектива проблему посредством сбора соответствующей информации и ее анализа. Каждый сегмент (обучающиеся, законные представители, педагоги) играет свою определенную роль в образовании друг друга, совсем забывая, что у всех одна цель – обучение.

Педагог имеет соответствующие компетенции, и его задача обучить применяемым методам передачи информации законных представителей. Так при совместном и однонаправленном взаимодействии взрослые обучают несовершеннолетних, передавая им свои знания и умения. В рамках рефлексии, обучающиеся корректируют компетенции педагога и законного представителя через трансляцию положительного результата и возможностей его улучшения. По принципу «нет предела совершенству...».

Таким образом, несовершеннолетний и его законные представители, приходя в образовательное учреждение имеют интерес к обучению, т. е. мотивированы своим решением, но еще ничего не знают. Задача педагога обосновать ценность обучения и обозначить дорожную карту. Именно такой результат необходим для успешного формирования обучения и социализации личности несовершеннолетнего и в качестве бонуса, сопутствующих ему взрослых.

Все сегменты образовательного процесса в ходе сложившейся образовательной деловой игры и проигрывания своих ролей совместно определяют необходимые учебные активности, которые помогут

достигнуть образовательных результатов [4].

Обучающийся и его законные представители вовлечены в образовательный процесс и теперь педагог играет роль проводника, постоянно поддерживая и мотивируя на новые достижения.

Таким образом, каждый сегмент, в том числе несовершеннолетний, самостоятельно работает над собственными задачами и частично управляет процессом обучения, формируя свою уверенность. Происходит сплочение коллектива, который объединяет один интерес и общие задачи с учетом мнения каждого.

Если смотреть на представленную схему более масштабно – то можно отметить, что авторитет взрослых для несовершеннолетних ставится на первое место, как опытных соотарищей. Взаимодействие среди сверстников представлено в качестве практической возможности проявить свои полученные знания и умения самостоятельно и опять же с полученным результатом вернуться к сопровождающим взрослым.

Сопровождающий сегмент образовательного процесса показывает, а не рассказывает. Теперь, когда несовершеннолетние самостоятельно интерпретируют получаемую информацию. Педагог играет роль консультанта.

Рассмотрим значимые моменты, как сопутствующие методы в образовательных деловых играх. Поведение и внешний вид сопровождающего сегмента может много рассказать о нем. В ходе проигрывания каждой роли необходимо: раскрыться перед человеком, используя положительные социальные установки; установить зрительный контакт; придерживаться положительного эмоционального настроения, улыбаться. Каждый человек симпатизирует тому, кто на него похож. Известный метод синхронизации, улыбнуться мимо проходящему человеку, и улыбка последует в ответ.

– Сопровождающий всегда начинает говорить первым, снимая

ответственность с оппонентов за начало взаимодействия и определяя его направление и все сопутствующие критерии, формы и установки.

– Синхронизироваться, то есть при первом же взаимодействии без промедления начать координироваться с языком жестов и мимикой оппонента, тональностью голоса. Если взаимодействие происходит с группой людей, необходимо уделять внимание каждому персонально, поворачиваясь к нему. Что может быть лучше, чем слушатель, покидающий своего собеседника в хорошем расположении духа, думающий, что он самый интересный человек.

Формирование вопросов стоит организовать будоражащими воображение, распаляющими речь собеседника. Когда человек интересуется чужим мнением и просит рассказать подробности из жизни, проявляя соответствующий интерес он как бы начинает игру в мяч, посылая его на другой конец поля, как в большом теннисе. Когда мяч прилетает обратно, необходимо выбрать для себя ключевые моменты, которые кажутся более важными для продолжения беседы. При этом при проведении такой игры педагог полностью осознает, какой результат он хочет получить [3].

Таким образом, одним из наиболее эффективных способов в работе по формированию успешной социализации несовершеннолетних является игра. В ходе игр все сегменты образовательного процесса учатся конструктивному поведению, социальным правилам, ценностям и начинают использовать эти навыки в повседневной жизни.

Способ изложения мыслей предопределяет их понимание.

После того, как опыт сопровождающего сегмента приобретает словесную форму, она переходит к действиям, действия становятся привычками, формирующими характер и определяющими дальнейшую судьбу. Чтобы наладить контакт необходимо, чтобы обучающиеся и их законные представители понимали, что являются центром вселенной

сопровождающего, фактического наставника. Они интересны.

Наставник должен быть осведомлен о сильных и слабых сторонах, обучающихся и стать для них «деловым» партнером, который может компенсировать слабости и недостатки.

Описанная технология образовательного процесса по формированию успешной социализации несовершеннолетних сформирована исходя из опыта работы с несовершеннолетними и их семьями, группы – риска и находящимися в социально опасном положении и показала положительный результат, что отразилось в снижении количества несовершеннолетних и (или) их семей, состоящих на профилактическом учете.

В заключении исследования можно отметить, что сопровождение несовершеннолетнего его ближайшими проводниками со внешним миром: законными представителями в рамках духовно-нравственных правил, педагога в рамках социальных правил, будет поддерживать в нем мотивацию в дальнейшем развитии за счет заинтересованности в нем и его принадлежности к единой цели, его важности в окружающем мире. Исключит негативные стрессовые ситуации, в ходе которых еще не сформированный разум, зависящий от эмоционального фона, не знает, куда сбежать от своих проблем.

Как следствие, последует формирование комфортной среды для взаимодействия всех сегментов образовательного процесса.

Дальнейшая работа будет направлена на разработку воспитательной программы по описанным технологиям с целью внедрения ее в работу с общей массой обучающихся и их законными представителями в общеобразовательной школе.

Список литературы

1. Бутмен, Н. Как побеждать в переговорах? / Перевод И. Баранов, 2003 год / Издание на русском языке. Оформление. ООО «Издательство «Эксмо», 2007.

2. Глаголева, К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психологическом развитии ребенка / К. С. Глаголева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 4(138). – С. 324–326).

3. Рубинштейн, С. Л. основы общей психологии: В 2 – х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 2014. – 328 С.

4. Щербакова, Е. И. Ролевое поведение детей в коллективных играх / Е. И. Щербакова, Н. А. Щербакова // сборник научных трудов, Минск, 19 ноября 2019 года. – С. 435–440.

© Мельницына М. Д., 2024

ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК СРЕДСТВО ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Миронова Светлана Борисовна – учитель начальных классов,
БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для
обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №3»,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос формирования жизненных компетенций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одна из эффективных форм работы – это практика творческой мастерской. Во время проведения творческой

мастерской дети с ОВЗ приобретают компетенции, которые необходимы для полноценной жизни в обществе.

Ключевые слова: обучающийся с ОВЗ, жизненные компетенции, творческая мастерская, реализация возможностей, социализация.

Требования к личностным и предметным результатам освоения адаптированной основной образовательной программ (АООП) позволяет говорить об основном принципе образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: практико-ориентированности, возможности применять знания, умения и навыки в жизненных ситуациях. Именно сформированность у обучающихся с ОВЗ жизненных компетенций способствует их успешной социальной адаптации [2].

В своей работе с детьми с ОВЗ считаю главным создать надлежащие условия и оказать помощь в их социальной реабилитации и адаптации, подготовке к полноценной жизни в обществе. В нашем классе обучаются дети с расстройством аутистического спектра (вариант 8. 2), с синдромом Дауна, с нарушением опорно-двигательного аппарата и ДЦП (вариант 6. 2, вариант 6. 3), с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Школьники с особенностями развития имеют множество ограничений в различных видах деятельности. Они не самостоятельны и нуждаются в постоянном сопровождении взрослого. Они лишены широких контактов, у некоторых нет речи. Их мотивация к различным видам деятельности и возможности приобретения навыков сильно ограничены. Трудности в восприятии окружающего мира приводят к возникновению эмоциональных проблем у таких детей (страх, тревожность и т. д.), формированию нежелательных форм поведения [2].

Учитель должен учитывать их психологические особенности, реализуя в первую очередь учение Л. С. Выготского о компенсаторных

возможностях ребёнка с дефектом в развитии, суть которого заключается в создании условий, раскрывающих внутренние возможности, резервы организма [1]. Мне, как педагогу, следует создавать специальные условия или среду, которая позволит компенсировать отсутствующие навыки и компетенции. Это привычно и понятно в тех случаях, когда детей обучают академическим навыкам: письму, чтению, счету и прочее. Сложнее сформулировать задачу при обучении навыкам, необходимым для самостоятельной жизни.

Творческая мастерская, которую я организую с детьми во внеурочное время – это именно та форма работы, в которой обучающиеся с ОВЗ формируют свои жизненные компетенции. Занятия в творческих мастерских строятся на принципах: сотрудничества, сотворчества, совместного поиска, самостоятельности, опережающего поиска, занятости всех учеников.

Новизна данного опыта заключается в комбинированном применении образовательных технологий. Исходными для мастерских стали технология организации открытого пространства. Работа базируется на деятельностном подходе, коллективном способе обучения – только тогда учебное содержание осознанно усваивается, когда оно становится предметом активных действий школьника, причем не эпизодических, а системных.

Л. С. Выготский отмечал, что только то обучение хорошо, которое стимулирует развитие, «ведет его за собой», а не служит просто обогащению ребенка новыми сведениями, легко входящими в его сознание [1].

Технология сотрудничества в группе одна из основных приёмов работы в творческой мастерской, это может быть одна большая группа или несколько малых групп. При этой технологии происходит организация совместных действий, направленных на одну цель,

ведущую к активизации учебно-познавательных процессов. Между участниками происходит обмен способами действия – задается необходимостью построения различных способов для получения совокупного продукта деятельности или решения проблемы [3].

Опыт проведения творческих мастерских для детей с ОВЗ соответствует принципам индивидуализации образования, так как мастерская обеспечивает время, место и средства для самоопределения школьника в заданной ситуации, самоподготовки им собственного варианта (им может быть высказывание, предложение способа действия, конкретный «продукт») и его самооценки.

Учитель создаёт условия, атмосферу открытости, доброжелательности, старается обратиться к чувствам учеников, работает вместе с ними, не ставит оценки, не ругает, а подбадривает в успехе, придумывает различные ситуации и задачи без вопросов.

При проведении творческой мастерской решается ряд задач, которые способствуют формированию жизненных компетенций у детей с ОВЗ. Ученики:

- 1) реализуют свои имеющиеся возможности,
- 2) развивают их и приращивают,
- 3) применяют в новых условиях – учатся работать в других образовательных условиях,
- 4) формируют умение выстраивать и планировать свою работу,
- 5) развивают коммуникативные компетентности,
- 6) учатся работать в коллективе [2].

Девиз творческой мастерской – каждый способен творить на своём уровне. Это доверие к ребенку, вера в его силы и возможности. Один ученик выполнил работу, находит следующий способ действия, а другой может только повторить что-то за первым, но он также приобретает новое, выходит на следующий уровень своих возможностей. Результатом

работы в мастерской становится не только реальное знание или умение, важен сам процесс достижения цели и создание творческого продукта.

Практика творческой мастерской реализуется в нашем классе в течение четырех лет. За это время я наблюдаю положительную динамику.

Дети научились договариваться между собой при планировании своих действий, работать в команде сверстников, расширили поиск информации при получении новых знаний, пропал страх при афишировании творческого продукта, повысили качество выполнения творческих работ. Все эти компетенции необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования, успешной социализации.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка /Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2018. – 1136 с.

2. Манелис, Н. Г., Аксенова, Е. И., Богорад, П. Л., Волгина Н. Н., Загуменная О. В., Калабухова А. А., Панцырь С. Н., Феррои Л. М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А. В. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.

3. Чернявская А. П., Байбородова Л. В., Харисова И. Г. технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014.

© Миронова С. Б., 2024

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ О РАСТИТЕЛЬНОМ МИРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Морковкина Кристина Андреевна – бакалавр 4 курса профиля
«Дошкольное образование» Чувашского государственного
педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия

Иванова Неонила Вячеславовна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я.
Яковлева, Чебоксары, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования знаний о растительном мире у дошкольников. Описываются результаты экспериментального исследования обозначенной проблемы, раскрывается начальный уровень сформированности экологических знаний о растительном мире у детей старшего дошкольного возраста и даются перспективы будущих действий по повышению уровня знаний о растительном мире у детей в игровой деятельности.

Ключевые слова: растительный мир, игра, старшие дошкольники, экологические знания.

Растительный мир с многообразием эстетически значимых свойств представляет один из важных и незаменимых источников познания окружающего мира. Формирование экологических знаний о растительном мире на дошкольной ступени играет особую роль: в дошкольном возрасте дети приобретают первый и запоминающийся опыт общения с окружающим миром, откладывающий отпечаток на всю дальнейшую жизнь.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования решается задача в рамках образовательной области «Познавательное развитие», которое направлено на приобщение детей к ценностям «Природа», что предполагает воспитание бережного и ответственного отношения к природе родного края, родной страны, приобретение первого опыта действий по сохранению природы [4].

Очень детально и разносторонне обсуждали проблему формирования знаний о растениях А. И. Иванова и В. А. Дрягунова. Они писали, что из всего разнообразия природного мира растения наиболее доступны детям дошкольного возраста для непосредственного наблюдения.

В процессе ознакомления старших дошкольников с растительным миром решаются более сложные задачи. Детей подводят к обобщению накопленных представлений о растениях, образованию понятий (культурные и дикорастущие растения), осознанию зависимости жизни растений от природных факторов и труда человека, развивают умение видеть некоторые закономерности в жизни растений.

На основе своих работ С. Н. Николаева [2] объясняет, что с детьми старшего дошкольного возраста желательно проследить рост и развитие одного растения от семени до семени, так как на каждой стадии развития растения педагог обращает внимание детей на появление у него новых органов и на необходимость изменения условий его жизненной среды.

В наше время, дидактической игре уделяется огромное значение. Она эффективно воздействует на умственную деятельность детей, на формирование знаний о растениях, что подтверждает опыт многолетней работы известных педагогов и в трудах педагогов-воспитателей в целом.

Игра, как форма организации детской жизни, важна тем, что служит становлению психики ребенка, его личности. Игра – это ведущая деятельность дошкольного периода, и под ее влиянием формируется

личность ребенка [1].

Немаловажную роль в формировании знаний о растительном мире также оказывают экологические игры. Экологические игры помогают ребенку заметить неповторимость и целостность, единство экосистемы, понять неосуществимость нарушения её целостности [3].

Цель нашего исследования состоит в изучении педагогических условий формирования экологических знаний о растительном мире у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. Исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа педагогического эксперимента стало определение уровня сформированности экологических знаний о растительном мире у детей старшего дошкольного возраста. Для реализации поставленных задач нами были использованы следующие диагностические методики: О. А. Соломенниковой «Назови растение» и методика «С какого дерева листок?».

По результатам методики О. А. Соломенниковой «Назови растение» большинство детей старшего дошкольного возраста продемонстрировали средний уровень сформированности знаний о растительном мире. Дети правильно выделяли группы растений, но допускали небольшие ошибки в названии растений.

Результаты обследования детей по методике «С какого дерева листок?» показали средний и низкий уровень сформированности знаний о растительном мире. Ребята со средним уровнем показали частичные знания о видах деревьев и их листьях, испытывали затруднения в складывании карточек в пазл. На низком уровне дети продемонстрировали отсутствие представлений о видах деревьев и их плодов. Интерес к заданию был низкий.

По полученным результатам констатирующего этапа

эксперимента, можно сделать вывод, что необходимо провести специальную работу по формированию у детей 5–6 лет знаний о растительном мире.

Формирующую работу мы проводили в 3 этапа: на первом этапе мы разработали содержание работы по формированию экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста, дидактические и подвижные игры по формированию знаний о видах деревьев и кустарников: «Угадай, какой наш дом», «Кто где живет», «К названному дереву – беги!», «Найди дерево по семенам», «Найди плод дерева».

На этом этапе мы использовали серии карточек с изображениями растений, чтобы дети старшего дошкольного возраста могли запомнить не только название деревьев и кустарников, но и их внешний вид.

На втором этапе формирующей работы мы использовали игры, направленные на закрепление знаний об овощах, фруктах и ягодах. На данном этапе были проведены следующие игры: «Вершки и корешки», «Загадай, мы отгадаем», Магазин «Овощи – фрукты», Магазин «Семена», «Что сначала, что потом», «Какие ягоды?», «Что растет на огороде?». На этом этапе мы также использовали серии карточек с изображением растений, подготовили материалы для проведения сюжетных игр.

На третьем этапе формирующей работы были проведены игры, направленные на закрепление знаний о цветах и комнатных растениях. На этом этапе были проведены следующие игры: «Какие цветы растут?», «Где спрятано растение», «Отгадай что за растение», «Узнай растение», «4 лишний». Дидактический материал включал в себя карточки с изображением растений и живые комнатные растения.

Существенное влияние на формирование экологических знаний о растительном мире оказывает не только игра, но и наблюдения, уголок природы, экспериментирование. Вместе эти формы работы могут более

эффективно сформировать знания о растительном мире. Сначала дети совместно с педагогом наблюдали за растениями, проводили разные эксперименты с природными материалами. Дети самостоятельно изучали уголок природы, помогали педагогу обустроить уголок.

По завершении реализации формирующей работы был проведен итоговый срез, направленный на выявление уровня сформированности знаний о растительном мире у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. Динамика показателей по методике О. А. Соломенниковой «Назови растение» свидетельствует, что у детей экспериментальной группы прирост испытуемых с высоким уровнем, составил +12% (3), на среднем уровне – +4% (1), на низком уровне снизилась численность детей на 16% (4). В контрольной группе были следующие показатели: высокий уровень не изменился, прирост среднего уровня на +4 (1) за счет снижения численности на низком уровне.

По методике «С какого дерева листок?» мы наблюдаем большое сокращение низких показателей в экспериментальной группе (–20% (5)), и увеличение показателей высокого (+12% (3)), и среднего (+8% (2)) уровней. Показатели в контрольной группе значительно изменились, сократилось число дошкольников с низким уровнем (-8% (2)) и увеличилось количество детей среднего (+4% (1)) и высокого (+4% (1)) уровней.

Таким образом, мы можем констатировать, что план работы по формированию экологических знаний о растительном мире у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности эффективен.

Список литературы

1. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных

способностей у детей дошкольного возраста : книга для воспитателей детского сада / Л. А. Венгер – Москва : Просвещение, 1989. – 79с.

2. Николаева, С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. Н. Николаева. – 3-е изд., перераб. – Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 224 с.

3. Павлова, Л. Игры как средство эколого-эстетического воспитания / Л. Павлова // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 10. – С. 40 – 49.

4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022г., №1028 / Министерство просвещения Российской Федерации. – Москва : ТЦ Сфера, 2022.

©Морковкина К. А., Иванова Н. В., 2024

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мухаммедова Огулшекер – магистрант 2-го года обучения ЧГПУ им.

И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Быкова Ольга Николаевна – кандидат психологических наук, доцент ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассмотрено содержание работы по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного

возраста средствами изобразительной деятельности. Формирующие мероприятия разделены на три блока, где задачами первого блока выступает формирование операциональных навыков, необходимых для создания образов воображения. Задачами второго блока является обучение видению и созданию сюжетных композиций на основе наглядной опоры. Задания третьего блока направлены на развитие самостоятельного словесного и изобразительного творчества ребенка.

Ключевые слова: творчество, креативность, воображение, изобразительная деятельность, дети старшего дошкольного возраста.

Проблема творческого воображения всегда привлекала к себе внимание ученых, и в настоящее время она не потеряла своей актуальности. Люди, обладающие обширным творческим воображением, умеют ставить перед собой цели и достигать их, что в итоге расширяет их возможности в выборе действий и поведения не только для себя, но и для окружающих. Они способны адаптироваться к изменениям в социальной среде, что делает творчество ключевым элементом в развитии активной жизненной позиции.

Вопросы творческого воображения рассматриваются в работах Н. Е. Вераксы, Л. С. Выготского, О. М. Дьяченко, Е. И. Игнатьева, Г. Д. Кирилловой, Н. Н. Палагиной, Е. Е. Сапоговой и других.

Вопросы поиска наиболее эффективных путей развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста на протяжении многих десятилетий волновали умы ученых и практиков системы дошкольного образования.

Изобразительная деятельность признается одним из наиболее эффективных средств, способствующих раскрытию творческого потенциала детей дошкольного возраста, доказательством чему служат результаты исследований таких ученых, как Г. Г. Григорьева, Е. Е.

Кравцова, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина и другие.

Нами разработано содержание занятий по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности. При разработке формирующих мероприятий мы опирались на работы О. А. Белобрыкиной [1], Т. Г. Казаковой [2], Л. В. Пантелеевой [3], Н. В. Шайдуровой [4].

Система заданий по развитию творческого воображения разделена на три блока.

Задачами первого блока выступает формирование операциональных навыков, необходимых для создания образов воображения. В самом начале реализации программы, необходимо сделать акцент на развитие способов, позволяющих детям визуализировать и воссоздавать образы. Детям предлагаются такие задания, как: «Заверши изображение» (изображение может быть представлено в различных формах: от точечных схем до частичных рисунков, и может касаться любой темы, знакомой детям), «Распознай и нарисуй» (начинать стоит с предметов одной категории, постепенно усложняя задачу), «Кто больше всего придумает» (детей просили назвать и нарисовать как можно больше предметов, похожих на демонстрируемые геометрические фигуры разного размера) и другие.

Следующий блок образовательного процесса направлен на обучение детей созданию сюжетных композиций с опорой на визуальные образы. Дети учатся анализировать объекты и ситуации, выделять главное, находить взаимосвязи между предметами, планировать и вносить новые элементы в свои работы. Например, дорисовывание незавершенной картинки, что помогает развить внимание к деталям и способность завершать начатое.

В третьем блоке формирующих мероприятий акцент делается на самостоятельное словесное и визуальное творчество. Задания направлены на глубокое понимание окружающего мира через слова, символы и изображения. Важно, чтобы дети учились видеть за словами конкретные образы и смыслы. Так, первое задание третьего блока предусматривает использование опорных слов для создания рисунка и последующего рассказа о нем, второе – предлагает ребенку выбрать и визуализировать любимый момент из сказки, третье – дает полную свободу для создания собственной истории и ее иллюстрации на выбранную тему (варианты тем историй: «8 марта», «Новый год», «В садике», «В театре», «В зоопарке», «На выставке», «На даче», «В лесу», «На море» и т. д.).

Итак, во всех блоках необходимо обращаться к творческим заданиям, построенным на совместной деятельности детей при организующей роли взрослого. На наш взгляд, такие задания особенно эффективны для развития воображения. В таком сотворчестве дети учатся действовать с учетом того, что делают их товарищи. При этом они занимаются анализом, перестройкой и перекомбинированием образов воображения.

Список литературы

1. Белобрыкина, О. А. Маленькие волшебники, или на пути к творчеству / О. А. Белобрыкина. – Новосибирск: НГПИ, 2021. – 62 с.
2. Казакова, Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество / Т. Г. Казакова. – Москва : Просвещение, 2019. – 193 с.
3. Пантелеева, Л. В. Художественный труд в детских садах / Л. В. Пантелеева. – Москва : Просвещение, 2017. – 342 с.

4. Шайдурова, Н. В. Методика обучения рисованию детей дошкольного возраста : учебное пособие / Н. В. Шайдурова. – Москва : ТЦ Сфера, 2018. – 160 с.

© Мухаммедова О., Быкова О. Н., 2024

ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Нафиева Рената Фанисовна – студент Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Минуллина Аида Фаридовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор исследований, раскрывающих особенности просодической стороны у детей с дизартрией. У данной нозологической группы наблюдаются такие особенности просодики как: трудности переключения с одной интонации на другую; недостаточное понимания использования паралингвистических средств. Определяется актуальность исследования по данной проблеме.

Ключевые слова: дизартрия, просодическая сторона речи, интонация, тембр, речевое дыхание, дети.

Просодические особенности речи, обеспечивающие

выразительность интонации, играют большую роль при выполнении коммуникативной функции, так как это связано с тем, что с их помощью люди передают свое эмоциональное состояние в момент речи. Стертая дизартрия представляет собой расстройство речи, характеризующееся комбинаторностью нарушений процесса моторной реализации речевой деятельности [1]. При этом стертая дизартрия определяется как нарушение не только звукопроизношения, но и просодической стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата [5].

Просодическая сторона речи – это часть речевой деятельности человека, включающая в себя разные составляющие. Компонентами просодики служат: темп, ритм, тембр, мелодика, логическое ударение, речевое дыхание и интонация. Данная тема изучалась как зарубежными, так и отечественными исследователями. Просодику рассматривали в разных областях: таких как психолингвистика (Л. С. Выготский, Л. П. Блохина, Н. И. Жинкин), фонетика (Л. А. Галанина, Е. Н. Российская) [3].

Н. В. Зыкина считает, что просодика играет важную роль в коммуникации, так как помогает передать эмоциональное состояние говорящего, может выделить важные слова и фразы, а также установить контекст высказывания. Развитие просодического аспекта речи в онтогенезе способствует более эффективному общению и пониманию речи окружающих [5].

По мнению учёного Л. П. Блохиной [4], процесс развития просодики в онтогенезе подчиняется определенным закономерностям. На начальных этапах развития детской речи дети могут испытывать трудности с выразительным использованием интонации и ритма. С возрастом, с опытом общения и обучения, дети постепенно улучшают свои навыки восприятия и произношения различных интонационных

паттернов [1].

При дизартрии нарушения просодии имеют специфические формы. Расстройства выражаются в недостатке силы голоса (слабый или тонкий голос), аномальном тембре голоса (невнятный, носовой, слабый, монотонный или тусклый голос) и слабой или отсутствующей модуляции голоса [1].

В своих работах авторы отмечают [2], что у детей с дизартрией, особенно у дошкольников со стертой формой этого расстройства, нарушение мимики может оказывать негативное влияние на интонационное оформление их речи. Мимика играет важнейшую роль в передаче интонационных оттенков и эмоций в речи.

У детей разного возраста, по мнению И. А. Галаниной, нарушены компоненты просодической стороны речи, каждый из которых имеет свои особенности и характеристики: 1) речевое дыхание верхнеключичное; 2) слабый речевой выдох и короткая воздушная струя; 3) речь монотонная, маловыразительна; 4) темп речи ускоренный или наоборот замедленный; 5) нарушен ритм восприятия и воспроизведения; 6) недостаточные голосовые модуляции приводят к истощению голоса; 7) голос тихий или чрезмерно громкий, бесконтрольный [6].

Г. В. Бабина и Р. Е. Идес [2] в своих исследованиях пришли к некоторым особенностям, которые можно наблюдать у детей с разными формами дизартрии:

1. Особенности восприятия интонации речи у ребенка зависят от нескольких факторов. Например, нарушения просодии в речи, ограниченный словарный запас и недостаточное развитие речи могут затруднять выражение мыслей, эмоций и осознание смысла высказывания.

2. Дети с дизартрией часто сталкиваются с нарушениями физических и моторных аспектов речи, что приводит к трудностям в

произношении различных интонационных образцов и ограничивает передачу коннотативного значения. Все данные признаки указывают на недостаточное развитие фонетических процессов речи у данной группы детей.

Таким образом, анализ литературы показывает: при дизартрических расстройствах, помимо дефектов произношения, также часто наблюдаются нарушения просодики, которые могут значительно усложнить речевой статус человека. Исследования показывают, что улучшение просодических навыков у людей с дизартрией может значительно повысить их понимание и восприятие речи, а также сделать их высказывания более четкими и понятными для окружающих. Поэтому важно обращаться к специалистам для проведения соответствующих занятий и тренировок по развитию просодических навыков при дизартрии.

На данный момент изучение проблемы просодики в основном характеризует восприятие и воспроизведения интонации предложений, а связь просодики с другими компонентами речи у детей с разными формами дизартрии рассмотрена и проанализирована недостаточно.

Список литературы

1. Артемова, Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: 13. 00. 03 автореферат диссертации кандидата педагогических наук / Артемова Ева Эдуардовна; Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2010. – 138с. Библиогр.: с. 98–114. – Текст: непосредственный.

2. Бабина, Г. В. Состояние интонационной стороны речи у младших школьников с дизартрией. / Г. В. Бабина, Р. Е. Идсен. –

Коррекционная педагогика. Единое образовательное пространство. Сб. научно-методических трудов. – СПб., 2003. – 204 с. – ISBN 978–5–15–013341–0. – Текст : непосредственный.

3. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин – Москва: Изд-во академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 370 с. – ISBN 708–2–15–012241–6. – Текст : непосредственный.

4. Консур, А. В. Современный взгляд на структуру просодической стороны речи / А. В. Консур, М. В. Шорохова. – Текст: электронный // Концепт. – 2018. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-vzglyad-na-strukturu-prosodicheskoy-storony-rechi>

5. Кропачева, М. Н. Развитие просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией / М. Н. Кропачева. – Текст: электронный // European science. – 2020. – №5 (54). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-prosodicheskoy-storony-rechi-u-doshkolnikov-s-dizartriyeu>

© Нафиева Р. Ф., 2024

РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА Lego В ДЕТСКОМ САДУ (Lego-диктант, Lego-узор)

Несмелова Ирина Витальевна – старший воспитатель,
МБДОУ «Детский сад №7 «Солнечный город»», г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Техническое творчество является одним из приоритетных направлений детского сада. Лего-технология интересна

тем, что, строясь на интегрированных принципах, объединяет в себе элементы игры и экспериментирования. Мы знакомим воспитателей с новыми формами организации, методами обучения детей конструированию с применением лего – конструктора.

Ключевые слова: Техническое, технология, лего-диктант, лего-узор.

Конструкторы Лего на сегодняшний день незаменимые материалы для организации досуга детей в ДОО. В педагогике Лего-технология интересна тем, что, строясь на интегрированных принципах, объединяет в себе элементы игры и экспериментирования. Игры Лего здесь выступают способом исследования и ориентации ребенка в реальном мире.

Техническое творчество является одним из приоритетных направлений детского сада. И мы с удовольствием участвуем, творим и вытворяем!

Обобщая опыт работы на Всероссийских и региональных соревнованиях и конкурсах, мы пришли к необходимости проведения своего конкурса-фестиваля.

Начиная с 2018 года запустили открытый фестиваль-конкурс «ТЕХНОГород», который инициирован детским садом «Солнечный город» при поддержке Цивильского Центра детского и юношеского творчества. И ежегодно проводимый фестиваль-конкурс «ТЕХНОГОРОД – 2018», «ТехноГород – 2019», «КосмоГород – 2021», «Таван Город – 2022» нам позволил выявить уникальные задания для команд. Наблюдая за детьми, можно сделать вывод, что именно LEGO конструкторы, привлекают внимание детей, помогают им изобретать что-то новое, не похожее и не стандартное, помогающее развить игровой замысел, привлечь других детей к игре, с последующим додумыванием и

доконструированием своих идей.

Цель методической разработки: Внедрение в практику работы воспитателей ДОО нетрадиционных форм проведения графических игр с помощью лего.

Задачи:

Познакомить воспитателей с новыми формами организации, методами обучения детей конструированию с применением лего – конструктора.

Показать приёмы работы графических игр с детьми дошкольного возраста с использованием мелкого и крупного лего.

Формировать мотивацию на использование в образовательной деятельности графических игр и нетрадиционных приёмов ЛЕГО – конструктора.

Формировать стремление к самостоятельному творческому поиску

Так как в детском саду образовательные области не существуют в «чистом виде», всегда происходит их интеграция, то используя лего-конструирование есть возможность интегрировать познавательное развитие, куда и входит техническое конструирование с художественно-эстетическим развитием, а творческое конструирование с социально-коммуникативным развитием и с другими образовательными областями.

Для более эффективной работы по развитию творческого потенциала у детей дошкольного возраста целесообразно так же применять нетрадиционное использование конструктора лего. И одна из нетрадиционных форм использования Лего, авторской разработки, – это графический диктант, который составляется с помощью лего кирпичиков. Алгоритм работы для графической игры – лего- диктант.

1. Создание проблемной ситуации;

2. Знакомство с деталями лего: их размером, цветом;

3. Уточнение сбора деталей на плоскости (плоскостная) или в высоту (объёмная);
4. Поиск-выбор необходимых деталей из общего набора;
5. Выкладывание фигуры на слух;
6. Последовательное соединение всех собранных частей в одну целую модель.

Можно также выложить или написать графический диктант из лего на плоскости. В этом случае получится плоскостная фигура.

И на одном из конкурсов заданием графической игры было выкладывание «СЕРДЦА ЧУВАШИИ», используя основные цвета Чувашской Республики.

Следующая графическая игра, авторской разработки, из лего – это лего узоры. А узоры не простые, а с национальным колоритом. Чувашская Республика – это край ста тысяч песен и ста тысяч вышивок. И каждый узор чувашской вышивки имеет своё толкование. С помощью мелкого лего выкладываем национальные узоры по образцу, тем самым приобщая взрослых и детей к истокам чувашской народной культуры и реализации регионального компонента дошкольного образования с помощью обновления содержания образования.

Алгоритм работы для графической игры – лего-узор

1. Рассматривание образца, схемы, чертежа, рисунка, картинки.
2. Поиск-выбор необходимых деталей из общего набора.
3. Сборка частей модели.
4. Последовательное соединение всех собранных частей в одну целую модель.

Актуальностью воспитания детей дошкольного возраста с использованием регионального компонента становится жизненно необходимой, приоритетной задачей в воспитании детей. А приобщать к культурному наследию с использованием лего сделает занятие

интересным и увлекательным. Наши дети более охотнее и с большим интересом будут усваивать то, во что им больше всего нравится играть и активно включаться в деятельность. Также можно использовать и символику русского народного орнамента и других национальностей.

Технические фестивали идей и творчества продолжают покорять умы ребят и сердца педагогов. Ведь они предусматривают расширение у ребят технического кругозора, развитие пространственного мышления, формирование устойчивого интереса к технике и науке. Это «путевка в жизнь» для перспективных разработок и неординарных проектов!

Список литературы

1. Варяхова, Т. Примерные конспекты по конструированию с использованием конструктора ЛЕГО // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 2. – С. 48–50.

2. Ишмакова, М. С. Конструирование в дошкольном образовании в условия введения ФГОС. – М.: Изд. -полиграф. центр «Маска» – 2013.

3. Комарова, Л. Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). – М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 2001.

4. Лусс, Т. С. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью Лего: пособие для педагогов-дефектологов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

5. Маркова, В. А., Житнякова Н. Ю. Lego в детском саду (парциальная программа интеллектуального и творческого развития дошкольников на основе образовательных решений LEGO Education).

© Несмелова И. В., 2024

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Никифорова Анастасия Николаевна – магистрант 2-го года обучения
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия

Быкова Ольга Николаевна – кандидат психологических наук, доцент
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования, посвященного изучению особенностей развития личности (ее структурных компонентов) у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: личность, дети старшего дошкольного возраста.

В период дошкольного возраста происходит начальное становление личности человека: ребенок начинает отделять себя от окружающих людей, постепенно понимать, что обладает определенными эмоционально-аффективными, когнитивными и поведенческими особенностями, отличает их от особенностей окружающих.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования перечисляет целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного возраста, к которым необходимо стремиться педагогам дошкольных образовательных учреждений – «ребенок обладает начальными знаниями о себе; обладает чувством собственного достоинства; способен учитывать интересы и чувства других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя; способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности» [6].

В своих работах исследователи (Ю. Н. Алешина, Е. В. Ахведова, А. С. Волович, М. С. Головин, И. Ф. Дементьева, М. Р. Душкина, А. И. Захаров Е. Клепцова, Е. Пономарева, В. В. Халихова и другие) рассматривали становление различные структурных компонентов личности. В то же время, констатируется недостаток исследований, направленных на выявление особенностей развития личности у детей старшего дошкольного возраста на современном этапе развития науки.

Данное экспериментальное исследования проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 163» г. Чебоксары Чувашской Республики. В нем принимало участие 60 детей 5–6 лет. Для выявления особенностей развития личности у старших дошкольников нами были использованы следующие диагностические методики: «Оценивание способности выполнять заданную деятельность» (В. И. Калинин, Е. И. Рогов) [4], «Кактус» (М. А. Панфилова) [3], «Исследование детского самосознания» (Н. Л. Белопольская) [1], «Оценка уровня притязания ребенка» (Е. Норре в модификации Б. Е. Бежанишвили, Е. В. Доценко) [2], беседа «Как поступить?» (Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева,) [5].

Полученные в ходе экспериментальной работы данные позволяют сделать следующие выводы:

– дети старшего дошкольного возраста имеют средний уровень сформированности идентификации себя с обобщенным половым и половозрастным образом: воспитанники верно идентифицируют себя в настоящем времени (свой пол и возраст), однако испытывают трудности при определении себя в прошлом или настоящем времени и в установлении своего полового образа в эти периоды;

– большинство воспитанников имеют заниженную самооценку;

– у испытуемых обнаружен низкий уровень притязания. Дети оправдывали свой выбор более легкого задания неуверенностью в

возможности его выполнения, а также внешними причинами, не зависящими от самого ребенка;

- в группах наблюдается растущее внутренне напряжение детей;
- было обнаружено большое количество воспитанников, неуверенных в своих силах, имеющих чувство беспокойности, импульсивности;

- старшие дошкольники способны проявлять волевые усилия при непродолжительном отвлечении на помеху;

- наиболее характерным является средний уровень сформированности представлений о своих правах и обязанностях. Дети не всегда осознают и чувствуют несправедливость как по отношению к себе, так и по отношению к другим, лишь в избранных ситуациях. Испытывают трудности в регулировании своего поведения на основе усвоенных норм и правил, не всегда проявляют волевые усилия, чаще ориентируются на собственные желания, не учитывают желания окружающих, их интересы.

Итак, результаты экспериментальной работы указывают на недостаточный уровень развития практических всех структурных компонентов личности у детей старшего дошкольного возраста и на необходимость разработки специальной системы мер, направленных на нивелирование затруднений, с которыми сталкиваются воспитанники данного возраста в процессе личностного развития.

Список литературы

1. Белопольская, Н. Л. Половозрастная идентификация : методика исследования детского самосознания : руководство / Н. Л. Белопольская. – Москва : Когито-Центр, 2019. – 25 с.

2. Доценко, Е. В. Диагностика эмоционально-личностной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста / Е. В. Доценко. – Волгоград : Учитель, 2022. – 112 с.

3. Панфилова, М. А. Графическая методика «Кактус» / М. А. Панфилова // Обруч. – 2002. – № 5. – С. 12–13.

4. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : практическое пособие : в 2 ч. Ч. 1 / Е. И. Рогов. – Москва : Юрайт, 2014. – 412 с.

5. Урунтаева, Г. А. Практикум по дошкольной психологии : пособие / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва : Академия, 2000. – 293 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы. – Москва : Сфера, 2018. – 96 с.

© Никифорова А. Н., Быкова О. Н., 2024

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВА У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Новикова Анастасия Ивановна – студентка кафедры С(Д)О,
Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи
Якубова, г. Симферополь, Россия

Анисимова Людмила Сергеевна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры С(Д)О, Крымский инженерно-педагогический
университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, Россия

Аннотация. В данной статье на основе анализа обще и специальной психолого-педагогической литературы рассмотрена специфика формирования представлений об истории отечества у школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: представления об истории отечества, школьники, задержка психического развития, внеурочная деятельность.

Представления об истории отечества обычно относятся к коллективному пониманию, знанию и интерпретации исторических событий, традиций и культурного наследия своей страны. Эти представления формируются под влиянием различных факторов, включая личный опыт, образование, культурную принадлежность и влияние общества.

Формирование представлений об истории Отечества у школьников с задержкой психического развития является актуальной и важной темой в сфере специального образования. Понимание того, как дети с задержкой психического развития воспринимают и усваивают историю своей страны, может иметь значение для разработки инклюзивных и эффективных образовательных методик обучения.

Л. В. Смирнова и И. М. Бгажонкова подчеркивают, что формирование представлений об истории Отечества у школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности – сложная и важная тема, требующая особого внимания и проработки в рамках специального образования [2, с. 33].

Когда речь заходит о формировании представлений об истории Отечества у школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности, важно учитывать несколько ключевых факторов.

Во-первых, важно обеспечить этих детей соответствующими возрасту и доступными материалами, адаптированными к их уровню понимания. Это может включать упрощение сложных концепций, использование наглядных пособий и включение интерактивных мероприятий, которые помогут им усвоить историческую информацию.

Во-вторых, учителя должны создать благоприятную и инклюзивную среду, поощряющую участие и вовлеченность. Важно воспитывать у этих детей чувство сопричастности и принятия, что поможет им развить позитивное отношение к изучению истории своей страны [1].

Кроме того, включение практических занятий и практического обучения может быть весьма полезным для формирования представлений об истории. Это могут быть экскурсии по историческим местам, ролевые игры и художественные проекты, которые позволяют детям активно изучать предмет и взаимодействовать с ним [3].

Кроме того, важно учитывать индивидуальные потребности и способности каждого ребенка с задержкой психического развития. Адаптация учебной программы и видов деятельности в соответствии с их особыми стилями обучения и сильными сторонами может помочь им лучше запоминать и понимать историческую информацию.

Таким образом, целостный и инклюзивный подход, сочетающий доступные материалы, благоприятную среду, практические занятия и индивидуальную поддержку, необходим для формирования представлений об истории Отечества у школьников с задержкой психического развития во внеклассных мероприятиях. Принимая во внимание разнообразие и адаптируя стратегии обучения с учетом уникальных потребностей этих детей, педагоги могут помочь им глубже понять историю своей страны.

Список литературы

1. Амосович, Н. М. Из опыта работы по организации и планированию уроков истории во вспомогательной школе / Н. М. Амосович // Дефектология. – 2013. – №6. – С. 33–37.
2. Смирнова, Л. В. К проблеме обучения истории детей с недостатками интеллекта / Л. В. Смирнова, И. М. Бгажонкова // Дефектология. – 2017. – №5. – С. 33–36.
3. Чалдыкова, Д. В. Внеклассная работа как способ формирования патриотизма у детей младшего школьного возраста С ЗПР / Д. В. Чалдыкова // Вестник науки. 2023. №12 (69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneklassnaya-rabota-kak-sposob-formirovaniya-patriotizma-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-zpr> (дата обращения: 12. 04. 2024).

© Новикова А. И., 2024

ЗНАКОМСТВО ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР С ИСТОРИЧЕСКИМ ПРОШЛЫМ Г. ЧЕБОКСАРЫ

Павлова Ирина Михайловна – учитель, БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии, г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. статья посвящена возможностям использования экскурсий в прошлое микрорайона с детьми и их родителями для повышения интереса к изучению истории города.

Ключевые слова: экскурсии, дети, родители, история.

В последнее время все чаще обращается внимание на возрождение национальных традиций, развитие и понимание роли своего народа в историческом процессе. В этой связи одной из задач педагогов образовательных организаций, в том числе дошкольных, является реализация потенциала национальных традиций, обычаев для воспитания у детей интереса к родной культуре, чтобы они научились осознавать себя ее носителями. Об этом же указано в ФГОС ДО, где реализация образовательной области «познавательное развитие» предполагает формирование первичных представлений о малой родине и социокультурных ценностях своего народа.

Способность к освоению ценностей истории и культуры своего народа возникает у детей в период старшего дошкольного возраста. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования выдающихся ученых. Например, Л. С. Выготский, В. Т. Кудрявцев, С. Л. Рубинштейн и др. полагают, что в этом возрасте дети способны осваивать культурные ценности, знаки, символы, действия и предметы представителей разных культур, интериоризировать общечеловеческие ценности в личностный социокультурный опыт. А с точки зрения Ю. В. Бромлей, В. С. Мухиной, О. Н. Юденко и др., указанный возраст является наиболее благоприятным для формирования представлений о своей этнической принадлежности, национальных стереотипах, для осознания общности исторического прошлого, территориального и государственного единства, культурных ценностей.

Следует отметить, что во всех образовательных организациях нашей республики достаточно внимания уделяется изучению истории Чувашии и ее столицы – города Чебоксары. Однако, замечено, что об отдельных исторических фактах родного микрорайона, в нашем случае это восточная часть Новоюжного микрорайона, где дети проживают, где расположена образовательная организация, что было на этом месте до

постройки, кто там жил и жил ли вообще, какие события с этим связаны, почти никто не задумывается и не интересуется. Это, отчасти, связано с отсутствием информации об этом в исторических источниках и в сети Интернет.

Поэтому мы в рамках нашей образовательной организации, расположенной по адресу ул. Гастелло г. Чебоксары в окружении улиц Баумана, Ленинского Комсомола и проспекта Тракторостроителей, приняли решение об ознакомлении старших дошкольников с ТНР с историческим прошлым данной части Новоюжного микрорайона. Наша школа является частью целого комплекса образовательных организаций, находящихся на этой территории, которые были построены в середине 80–х годов XX века. Так, наша нынешняя школа начала свою работу в 1985 г. как детский сад «Дельфиненок». В 2000 г. это учреждение было преобразовано в начальную школу-детский сад для детей с нарушением речи. А что же было на этом месте до этого момента? Чтобы получить ответ на этот вопрос, мы и решили изучить вместе с детьми историческое прошлое этой местности.

В ходе общения с жителями микрорайона, которые начали жить в рядом построенных домах в начале 80–х годов XX века, мы выяснили, что на этом месте было колхозное поле, располагалась ферма, паслись коровы. И все это относилось к территории деревень Пятино и Кочаково. На сегодняшний момент об этих деревнях напоминают лишь остановки общественного транспорта. А сами деревни исчезли, и на карте города Чебоксары их нет.

Чтобы это выяснить, мы с детьми сходили на эти остановки, которые расположены в одном квартале от нашей образовательной организации.

Прогулка к этим остановкам очень заинтересовала детей. Поэтому мы решили узнать историю этих исчезнувших деревень. Обе деревни

возникли на берегах реки Малая Кувшинка. Первые упоминания о деревне Кочаково имеются в исторических документах, где указано о проведенной 12 июля 1646 года переписи населения. В этих же документах имеются сведения о поместье Семена Семенова сына Пятина, по имени которого позднее образована деревня Пятино. На сегодняшний день сохранилась лишь часть частных домов по улицам Светлая, Корнея Чуковского, Клары Цеткин.

По одним данным деревня Кочаково вошла в состав города Чебоксары в начале 60-х годов XX века. А по другим данным деревня Пятино в состав города вошла в 1979 году. Так что мы обнаружили в этом небольшие расхождения: ведь обе деревни расположены рядом.

В связи с тем, что невозможно просто так пройти по оставшимся улицам этих деревень, мы решили обратиться к Интернет источникам, где имеются их сферические панорамные фотографии. Например, на сайте <https://foto.cheb.ru/cat1307/>. Так, дошкольники смогли виртуально ознакомиться с расположением улиц бывших деревень Пятино и Кочаково.

Во время демонстрации этих фотографий мы провели с ребятами беседу об исторических фактах, к сожалению, очень скудных, но достаточных для усвоения детьми старшего дошкольного возраста. Итак, дети узнали, что обе деревни появились в конце 16 – середине 17 веков. Это было почти 400 лет назад, когда в царские времена вокруг Чебоксар помещикам и дворянам, а также их детям, выходцам из городов Ярославль, Кострома, Рязань, Владимир и др. раздали поместья [1]. Например, в Переписной книге Чебоксарского уезда 1646 года имеются данные о составе семьи С. С. Пятина: «Поместья Семена Семенова сына Пятина починок Кувшин на речке Кувшинке. Двор крестьянский: 1+2 сына+2 внука (сыновья старшего сына) и 2 внука (сыновья младшего сына). Всего в поместье 7 человек» [2]. Интересно, что женщин в это

время почему-то в учет не брали и не считали их как жителей. Позднее деревней Пятино владели помещики С. Лакреев, Д. Шахов (1776) и Г. Ахматов, А. Шахова, Ф. Шахов (1770–е г. г.). А деревней Кочаково до 1781 года владели И. Горин, Г. Тихомиров. Согласно историческим источникам деревни росли не так быстро. Так, в 1907 году количество жителей составляло всего 262 человека. Входили ли в это число женщины, опять же, неизвестно. Основным занятием жителей деревень было земледелие, садоводство, огородничество. А в середине 1920–х годов в деревнях было налажено бондарное производство и производство колес. Интересно, что на сегодняшний момент на месте бывших деревень находится несколько помещений по ремонту автомобилей.

На этом знакомство с исчезнувшими деревнями Пятино и Кочаково не закончилось. Мы во время прогулки между остановками с одноименными названиями показали ребятам стелу, установленную в конце 1970–х годов в память о воинах, павших на полях сражений в годы Великой отечественной войны, которые являются выходцами из деревень Пятино и Кочаково.

Чтобы ознакомить ребят с военным подвигом жителей этих деревень, была проведена беседа о войне 1941–1945 годов. Ребята узнали, что среди жителей деревень Пятино и Кочаково были солдаты, которые дошли до Берлина и в мае 1945 г. участвовали в водружении на купол здания рейхстага Знамени Победы – штурмового флага 150–й ордена Кутузова II степени Идрицкой стрелковой дивизии.

Мы полагаем, что небольшой экскурс в прошлое микрорайона вызовет у ребят и их родителей интерес к дальнейшему изучению истории города.

Список литературы

1. Чебоксары: исторический очерк. Коллективная монография. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2014. – 511 с.
2. Димитриев В. Д. Посадские люди, помещики, монастыри и крепостные крестьяне Чебоксарского, Цивильского, Ядринского, Кокшайского уездов по переписным книгам 1646 года // Вестник ЧГУ. – Чебоксары. – Вып. 1. – 2004. – С. 10–28.

© Павлова И. М., 2024

АППЛИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ

Павлова Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования, Московский педагогический государственный университет
Шестакова Ирина Сергеевна – магистрант кафедры теории и методики дошкольного образования Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье раскрыта роль знаний о геометрических фигурах для жизнедеятельности детей. Показано значение аппликации для решения задач по математическому развитию дошкольников. Описан понятийный аппарат исследования. Представлены результаты педагогического эксперимента и выводы о положительном влиянии техники аппликации на развитие геометрических представлений у детей 6–го года жизни.

Ключевые слова: знания, эталоны формы предметов, аппликативные работы, интеграция.

Представления о форме предметов и геометрических фигур являются частью математической подготовки и сенсорного развития детей. Они необходимы детям в процессе трудовой, изобразительной, игровой и других видах деятельности, для познания окружающего мира.

В настоящее время проведено ряд исследований, посвященных данной проблеме (Л. В. Белошистая, З. М. Богуславская, Л. А. Венгер, М. А. Габова, С. Каур, Т. С. Комарова, З. А. Михайлова, А. А. Столяр и др.) [2,3] В качестве средств развивающих геометрические

представления ими указывались различные виды дидактических и подвижных игр со специальными материалами, сказки, проблемные ситуации, коллекционирование, продуктивные виды деятельности и др.

Особое место среди продуктивных видов деятельности занимает аппликация. Благодаря ее особенностям, можно развивать у детей представления о геометрических фигурах, начиная с младшей группы. В старшем возрасте дети, вырезая геометрические фигуры, должны учитывать их структурные особенности: стороны, углы, вершины и др. Таким образом они закрепляют и совершенствуют представления об особенностях каждой формы.

Габова М. А., Т. С. Комарова, Л. И. Павлова, Н. П. Сакулина и др. подчеркивали, что точная передача формы предметов невозможна без освоения детьми «формообразующих движений». Именно они помогают детям передать квадратные или округлые, треугольные или квадратные изображения [1,2, 3, 5]

В процессе выполнения аппликации, от детей требуется воображение, понимание соотношения размеров частей, учет пространственного расположения предметов и их частей. Е. В. Кобозева, Л. И. Павлова, Е. В. Соловьева и др. указывают на то, что аппликация помогает детям развивать геометрические способности и ориентировку в пространстве [5, 6].

Аппликация, как вид продуктивной деятельности, обеспечивает амплификацию развития детей. Увлечённость творческой работой, возможность получить реальный продукт своего труда, создают благоприятные условия для формирования таких положительных качеств личности, как настойчивость, любознательность и самостоятельность. Дети приобретают практические навыки, которые им пригодятся в жизни.

Сочетание задач математического и художественно-эстетического

развития позволяют реализовать интегрированный подход, который определяется Федеральным Государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО) в качестве ведущего при организации работы детей по образовательным областям [4].

Однако анализ научных исследований показывает, что данный аспект в настоящее время еще недостаточно изучен. Проблема успешной интеграции познавательной и художественно-эстетической областей требует специального исследования. Необходимо определить при каких педагогических условиях процесс развития представлений об эталонах формы предметов в ходе аппликации будет способствовать улучшению показателей у детей шестого года жизни.

Гипотетически было выдвинуто предположение, что ряд педагогических условий могут способствовать повышению уровня геометрических представлений у детей. Прежде всего, это интеграция образовательных задач двух областей: познавательной и художественно-эстетической. Также необходимо специальное методическое сопровождение этого процесса, выраженное в разработке рекомендаций и создания цикла занятий.

На основе выделенных педагогических условий был осуществлен педагогический эксперимент. Были определены требования к комплексным занятиям, организации и последовательности работы. К отобранному содержанию знаний и умений двух образовательных областей, были разработаны конспекты занятий, интегрирующие поставленные задачи.

Анализ данных контрольного этапа показал, что у детей экспериментальной группы было выявлено 8 человек на высоком, 10 – на среднем и 2 ребенка на низком уровнях развития геометрических представлений. В контрольной группе 3 ребенка показали высокие результаты, средний уровень 10 человек. У семи детей наблюдался

низкий уровень представлений. Полученные данные, их сравнительный анализ показал качественные и количественные преимущества в показателях развития геометрических представлений у детей экспериментальной группы.

Таким образом разработанная экспериментальная программа по развитию геометрических представлений у детей шестого года жизни посредством аппликации показала положительную динамику. Гипотеза исследования была доказана, поставленные задачи решены. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют, что при использовании выделенных педагогических условий аппликация способствует повышению уровня представлений об эталонах формы предметов у детей 6-го года жизни.

Список литературы

1. Габова, М. А. Знакомство детей с геометрическими фигурами [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2000. – №9. – С. 2–17.
2. Комарова Т. С., Лебедева Е. В., Сакулина Н. П. Значение рисования, лепки и аппликации для всестороннего воспитания и развития ребёнка-дошкольника // Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. – М.: Просвещение, 1979. – С. 24–33.
3. Комарова, Т. С., Зацепина, М. Б. Интеграция в воспитательнообразовательной работе детского сада [Текст]: Методическое пособие для воспитателей и педагогов. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 160 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки от 17 октября 2013 года № 1155. –

Текст : электронный. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do>(дата обращения : 18.03.2024)

5. Павлова Л. И., Кобозева Е. В. Развитие геометрических представлений у детей шестого года жизни. // Воспитатель ДОУ. – №12. – 2014. – С. 91–93.

6. Соловьёва, Е. В. Геометрическая аппликация. Пособие для детей 5–6 лет / Е. В. Соловьёва. – М.: Просвещение, 2018 – 32 с.

© Павлова Л. И., Шестакова И. С., 2024

ПРИРОДНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Платонова Надежда Мадестовна – учитель-логопед

Воротникова Галина Васильевна – учитель-дефектолог

Никитина Наталия Григорьевна – воспитатель

МБДОУ «Кугесьский детский сад «Ягодка» г. Чебоксары,

Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье раскрываются вопросы использования природного материала для развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с ОВЗ в комбинированной группе дошкольного учреждения. Описаны различные формы игр с природным материалом на коррекционных занятиях и в режимных моментах.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с ТНР, ЗПР, НОДА, РАС, мелкая моторика, коррекционные игры с природным материалом.

В нашем дошкольном учреждении функционируют

комбинированные группы, в которые посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, имеющие различные нарушения – это дети с РАС, ЗПР, ТНР, НОДА. У всех детей отмечаются тяжелые нарушения речи и они испытывают трудности в освоении основных общеобразовательных программ. Детям рекомендованы специальные условия для получения образования, занятия и с учителем-логопедом, с учителем-дефектологом, с педагогом-психологом. У всех детей с ОВЗ страдает эмоционально-волевая сфера, не развиты высшие психические функции, крупная моторика и мелкая моторика не соответствуют возрасту, поэтому появилась необходимость разработать программу по развитию моторики, мелкой моторики, развитию внимания, памяти, усидчивости и реализовать в течение учебного года, согласовывая тему занятий со специалистами и педагогами групп. Программу по развитию мелкой моторики, разработанную учителем-логопедом, и развитие высших психических функций решили реализовать проводя занятия каждый день в группе в режимных моментах. После проведения диагностики, специалисты совместно с воспитателем комбинированной группы продумали план ежедневной коррекционной работы: учитель-логопед на своих занятиях, используя природный и бросовый материал, развивает мелкую моторику, стимулирует речь детей, так же использует материал для развития слухового внимания, для развития внимания и памяти, автоматизации звуков, для расширения словаря, для составления описательных рассказов и т. д.

Учитель-дефектолог использует природный и бросовый материал в целях познавательного развития: знакомит со свойствами материалов, знакомит местом, где растут те или иные растения, как человек их использует их в своей жизни, так же использует на занятиях по формированию математических представлений и т. д.

Воспитатель комбинированной группы работает по

формированию экологической культуры. Природный материал – отличный материал для творчества. Желуди и орехи дети перебирают, различают по форме и цвету. Косточки арбуза, вишни и персика можно применить в аппликации и в изготовлении музыкальных шумовых инструментов с использованием пластиковых бутылочек или контейнеров. Из красной рябины собирают бусы, камушки используются в дидактических играх по закреплению счета и букв и т. д.

Активное участие принимают и родители, по рекомендациям специалистов и педагогов, выезжая на природу, готовят природный материал, обрабатывают, чтобы избежать травмопасности. Дети с родителями участвуют в различных конкурсах группы, дошкольного учреждения, округа и республики по изготовлению разнообразных поделок. Например, в таких конкурсах «Осенние фантазии», «Лучшая новогодняя игрушка», «Любимый сказочный герой», «Весенний переполох», «Птицы нашего края» и др. дошкольники занимали призовые места.

Предлагаем некоторые игры и упражнения, используемые на коррекционных занятиях специалистов, на занятиях воспитателя по разработанной программе «Пальцы помогают говорить». Программа разработана на учебный год по лексическим темам, которая соответствует календарно-тематическому планированию дошкольного учреждения для каждого возраста. Работа ведется ежедневно по подгруппам и индивидуально.

Познакомим вас с игровыми упражнениями, проводимые учителем-логопедом «Массаж рук», используя грецкие орехи, шишки; речевые упражнения «Выше – ниже, шире – уже»– дифференциация звуков Ш_Ж; «Накорми птичек горохом, орехом» – автоматизация звука р, рь. Разучивание потешек «Шишки у мишки», «Сосновые шишки». Упражнения «Посчитай» – согласование числительных с

существительными, «Отгадай по описанию» – сравнение сосновых и еловых шишек, грецких и каштановых орехов и т. д.

Игровые упражнения учителя-дефектолога: «Ёжики на полянке», «Разложи по количеству», «Больше-меньше», «Математическая лестница» и др.

Игровые занятия воспитателя: «Любимый сказочный герой» из шишек, «Сова» из листьев, «Весна» – мозаика из мятой бумаги, поделки «Фрукты, овощи», «Животные», «Зимний пейзаж» из бросового материала и т. д.

Специалисты и педагоги комбинированных групп обучают детей с ограниченными возможностями здоровья на основе разработанных занятий, правильно определять движения мелкой моторики, определять ведущую руку, тренируют руку в различных движениях – на сжатие, на расслабление, на растяжение, развивают зрительно-двигательную координацию, готовят руку к письму. Вывод: только в тесном взаимодействии всех участников педагогического процесса: дети, родители, педагоги, возможно успешное формирование личностной готовности детей с нарушениями развития к школьному обучению, социализации и адаптации их в обществе.

Список литературы

1. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» – игры с природными материалами / Под редакцией Л. В. Лопатиной, – СПб., ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. – 447с.

2. Рыжова, Н.А. Экологическое образование в детском саду / Н.А. Рыжова. – Москва: Карапуз, 2001. – 432 с.

3. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр». – М.: ВЛАДОС, 2020, – 264 с.

© Платонова Н. М., Воротникова Г. В., Никитина Н. Г., 2024

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Попова Александра Владимировна – студент факультета психологии и педагогического образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова

Завьялова Анастасия Александровна – ассистент кафедры специального (дефектологического) образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
г. Симферополь, Россия

Аннотация. В данной статье будет рассматриваться востребованность использования интерактивных игр для коррекции речевых нарушений в логопедической работе с дошкольниками.

Ключевые слова: интерактивные игры, коррекционные игры, компьютерные игры, нарушения речи, коррекция, логопедическая работа.

Интерактивные игры – это одно из новых логопедических направлений для развития и коррекции речи ребёнка.

Для того чтобы понять, как именно использование интерактивных игр влияет на развитие речи дошкольников, необходимо подробнее ознакомиться с самим понятием интерактивные игры и разобрать

основные принципы, лежащие в основе построения интерактивных коррекционных игр для детей с нарушениями речи.

Игра – это занятие детей, обусловленное совокупностью определённых правил приёмов и служащее для заполнения досуга, для развлечения и т. п. (Словарь русского языка, изданный Академией наук СССР 1957–1961) [5].

Также игрой является основной вид деятельности дошкольника.

Самая первая компьютерная игра появилась в 1951 году благодаря инженеру Ральфу Баэру, который научился выводить на экран монитора точки и двигать их. Затем он запрограммировал пиксели таким образом, чтобы один гонялся за другим и стирал его при встрече.

С тех пор компьютерные технологии развились до такой степени, что мы используем их во всех отраслях нашей жизнедеятельности.

В наши дни для коррекции и развития речи дошкольников всё чаще используют интерактивные обучающие игры, отличительной особенностью которых является взаимодействие детей с компьютером (планшетом, доской и т. д.).

В своей работе Двуреченская О. Н. выделила основные принципы, положенные в основу построения интерактивных коррекционных игр для детей с нарушениями речи, а именно:

- игровая форма обучения благоприятно влияет на развитие дошкольников;
- разносторонне самостоятельная познавательная деятельность дошкольника в коррекции нарушений речевого развития;
- решение задач, поставленных в процессе коррекционного воздействия;
- задействование корректно работающих анализаторов способствует активизации компенсаторных механизмов;

- возможность выбора игры под индивидуальные особенности ребёнка (выбор сложности или объёма заданий) [2, с. 2].

Интерактивные компьютерные игры помогают логопедам в коррекции практически всех уровней сложности речевых нарушений. Однако, прежде чем давать дошкольникам игру необходимо ознакомиться с её целями и содержанием. Так как количество коррекционных интерактивных игр с каждым днём увеличивается можно подбирать материал разной степени сложности, к каждому ребёнку можно найти индивидуальный подход, предложить ему именно то, что соответствует его возможностям в данный момент [3, с. 237].

Используя интерактивные игры в логопедической работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи, логопед ставит перед собой важные цели: развитие навыков звукобуквенного анализа и фонематического слуха, активизацию артикуляционного аппарата для формирования правильного звукопроизношения, а также увеличение словарного запаса, уточнение и обогащение словаря и развитие грамматической структуры речи. Он также решает различные задачи: ознакомление с правилами использования компьютера, коррекция речевых навыков, развитие учебной деятельности, творческое развитие воображения и познавательной активности детей.

Логопед использует интерактивные игры как при работе с группами детей, так и в индивидуальной работе, чтобы проводить артикуляционные упражнения, подготавливать детей к обучению грамоте, развивать связную речь и формировать лексико-грамматические навыки. На логопедических занятиях специалисты используют различные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), в том числе, как готовые программы, так и адаптированные по индивидуальным потребностям.

Например, программа «Дельфа-142. 1» используется для

коррекции различных аспектов устной и письменной речи у детей. Ее шесть модулей – «Звук», «Буква», «Слог», «Слово», «Предложение», «Текст» – позволяют работать на разных уровнях языкового развития. Разноуровневые упражнения и наличие обширной базы общих и тематических словарей способствуют индивидуальному подходу к каждому ребенку и обеспечивают многоуровневость коррекционной работы. Возможность формировать, сохранять и корректировать собственные словари позволяет адаптировать программу под конкретные потребности детей [1].

Еще одна наиболее часто используемая программа: «Игры для Тигры» представляет собой прекрасный пример использования игрового подхода в коррекционно-образовательном процессе. Благодаря методикам известных специалистов и учебно-методическому пособию, программа структурирована для эффективной работы с детьми с отклонениями в развитии. Упражнения, представленные в игровой форме, позволяют детям решать задачи с участием веселого компьютерного героя Тигренка, делая процесс обучения увлекательным и мотивирующим. Простой управляющий интерфейс делает программу доступной даже без специального обучения, что способствует непринужденной адаптации и сосредоточению на коррекционной работе [4].

Интерактивные программы для учителя-логопеда не только являются частью содержания коррекционного обучения, но и представляют собой дополнительный инструмент для коррекции особенностей развития детей. Мы убедились в эффективности коррекции речи с использованием интерактивных игр и специальных программ. Применение таких технологий делает процесс коррекции и развития детей более простым и результативным, открывает новые возможности в логопедической сфере деятельности.

Список литературы

1. Грибова, О. Е. Логопедический тренажер «Дэльфа-142. 1» для детей с ограниченными возможностями здоровья. Модификация программного обеспечения «Зерде»: Практическое руководство/ О. Е. Грибова. – Москва: Дэльфа М, 2022. – 79 с.
2. Двуреченская, О. Н. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе / О. Н. Двуреченская // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3. – С. 14–17.
3. Елецкая, О. В. Информационные технологии в специальном образовании : учебное пособие / О. В. Елецкая, М. В. Матвеева, А. А. Тараканова. – Москва: Владос, 2019. – 319 с.
4. Калинина, Т. В. Информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования: учебное пособие / Т. В. Калинина, Ю. А. Дмитриев, Т. В. Кротова. – Москва: Издательство МПГУ, 2016. – 188 с.
5. Словарь русского языка. В 4 т. / Под ред. чл. -кор. АН СССР М. П. Алексеев. – Москва: ГИС, 1957–1961. – 964 с.

© Попова А. В., Завьялова А. А., 2024

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 3–5 КЛАССОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Прокопьева Татьяна Ивановна – учитель-логопед,
МАОУ «СОШ № 61 им. С. В. Капранова»,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт работы по коррекции дизорфографии у школьников 3–5 классов с ОВЗ. В основе реализации программы лежит системно-деятельностный подход, который предполагает формирование активной учебно-познавательной деятельности. Эффективная система логопедической работы направлена на развитие полноценной речемыслительной деятельности, коррекцию нарушений письменной речи и формирование стойкого навыка орфографического письма. В работе используется УМК по преодолению дизорфографии Т. И. Прокопьевой.

Ключевые слова: система логопедической работы, дизорфография, учебно-методический комплект,

По различным данным распространенность нарушения письма среди учащихся 3–5 классов составляет от 15–30%. В письменных работах наблюдаются стойкие и специфические нарушения, связанные с недостаточной сформированностью лексико-грамматического и фонематического уровней речи. По определению Р. И. Лалаевой (2000) аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи.

Наряду с этими ошибками в письменных работах учащихся не только начальной школы, но и средних классов, наблюдаются стойкие нарушения в овладении орфографическими правилами. Дизорфография

– стойкое и специфическое нарушение усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленное недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций (И. В. Прищепова).

Согласно современным представлениям дизорфография связана прежде всего с затруднениями детей в усвоении ведущего – морфологического принципа русского письма, который предполагает наличие при написании постоянного буквенного обозначения морфем не зависимо от их звучания в слове (И. В. Прищепова, 1993; А. Н. Корнев, 2003; Р. И. Лалаева, 2004; Л. Г. Парамонова, 2006; О. И. Азова, 2006).

При дизорфографии наиболее нарушенными операциями являются отсутствие орфографической зоркости, определение лексического и грамматического значения слова, подбор родственных слов, неумение использовать полученные знания, трудности актуализации способа проверки, выбор языковых единиц для продуцирования учебно-познавательной задачи.

Обобщив методические рекомендации ведущих специалистов коррекционной педагогики, а также собственный практический опыт, была создана система логопедической работы с обучающимися начальной школы с ОВЗ. Заключительным этапом системы является курс по коррекции аграмматической дисграфии и дизорфографии.

Система коррекционной работы строится на основе результатов комплексного логопедического обследования и тесной взаимосвязи с формированием познавательных процессов. В основе реализации программы, соответствующей требованиям ФГОС, лежит системно-деятельностный подход, который предполагает формирование активной учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Для каждого учащегося подбирается индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с его особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями.

Практика показывает, что в письменных работах школьников, имеющих заключения «аграмматическая дисграфия» и «дизорфография», выделяются одинаковые типы ошибок. Следовательно, коррекционно-развивающую работу возможно проводить по одной программе.

Коррекционный курс имеет тесную взаимосвязь с учебными предметами, практическую направленность и способствует формированию орфографической зоркости, уточнению и развитию лексико-грамматического строя речи и фонематических процессов, навыков словообразования, программирования и контроля.

Цель: восполнение пробелов в усвоении фонетико-фонематических, лексических и грамматических компонентов языковой системы и формирование стойкого навыка орфографического письма; формирование полноценной речемыслительной деятельности и психологических предпосылок к овладению учебной деятельностью.

Задачи:

- практическое освоение знаний о звукобуквенном и слоговом составе слова, его лексико-грамматическом и синтаксическом строе, особенностях словообразования и словоизменения;
- совершенствование орфографического навыка письма;
- развитие навыка усвоения приемов умственной деятельности (наблюдение, анализ, сравнение и обобщение явлений языка);
- формирование познавательных мотивов учебной деятельности, позитивного отношения к обучению.

В коррекционном курсе реализуются две содержательные линии:

1. Восполнение пробелов в развитии лексико-грамматических средств языка и их дальнейшее совершенствование; формирование и совершенствование навыков орфографического письма.

Содержание программы состоит из пяти разделов: I.

Совершенствование навыков языкового анализа и синтеза. Повторение. II. Состав слова. III. Слово и его лексическое значение. IV. Части речи. V. Формирование связной речи. Основы коммуникации.

2. Формирование и развитие психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности.

Развитие психологических предпосылок происходит посредством овладения учебными навыками в процессе выполнения заданий. Учащимся предлагаются различные задания, при выполнении которых требуется «доказать», «сделать вывод», «сформулировать определение», «описать последовательность выполнения задания». Таким образом идет развитие мыслительных процессов обобщения и сравнения, наблюдательности, навыков планирования, совершенствование целенаправленности и связности высказываний.

Методическим и дидактическим обеспечением коррекционно-развивающего процесса является авторский учебно-методический комплект по преодолению нарушений письма у школьников 3–5 классов (Автор Т. И. Прокопьева).

Реализация содержания программы способствует развитию у школьников познавательных, общеучебных и коммуникативных навыков, т. е. формирует умение учиться. Результатом целенаправленной систематической работы становится овладение орфографическими знаниями, умениями и навыками, успешная школьная и социальная адаптация обучающихся.

Список литературы

1. Азова, О. И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников. – М.: «ТЦ Сфера», 2011.

2. Бабкина, Н. В., Вильшанская, А. Д. Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования: методическое пособие для специалистов. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022.

3. Мисаренко, Г. Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями. – М.: Академия, 2004.

4. Парамонова, Л. Г. О дизорфографии. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2021.

5. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников: Учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2006.

6. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. – М.: ПАРАДИГМА, 2012.

7. Ястребова, А. В., Бессонова, Т. П. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: АРКТИ, 2007.

© Прокопьева Т. И., 2024

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ
ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С
ОВЗ**

Романенко Кристина Олеговна – учитель-логопед, ГКОУ
«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33»,
г. Ставрополь

Бугаева Елена Андреевна – учитель-логопед, ГКОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 33»,
г. Ставрополь, Россия

Аннотация. В статье представлены особенности логопедической работы по развитию фонематического восприятия у обучающихся с ОВЗ. Рассмотрены эффективные инструменты, методы и технологии, которые способствуют развитию фонематического восприятия у обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, нарушения речи, интеллектуальные нарушения, фонематическое восприятие.

Дети с тяжелыми нарушениями речи и интеллектуальными нарушениями часто имеют недостаточно развитый фонематический слух, что мешает им овладевать словарным запасом и грамматическим строем, замедляя развитие связной речи. Коррекция фонематических процессов необходима для устранения дефектов речи. Одной из важнейших задач логопеда является формирование у детей фонематического восприятия. Эта проблема особенно актуальна в период обучения грамоте, поскольку недостатки фонематического восприятия затрудняют усвоение навыков письма и чтения. Недоразвитие фонематического восприятия в дальнейшем может привести к фонематической дислексии и акустической дисграфии [3].

Нарушение различения фонем проявляется в смешении звуков в устной речи, в неусвоении букв, в заменах фонетически близких звуков при чтении и соответствующих букв при письме. Наиболее часто у детей с ОВЗ страдает дифференциация следующих оппозиционных звуков: звонких и глухих (б-п, д-т, г-к, з-с, ж-ш), твердых и мягких, свистящих и шипящих (с-ш, з-ж, ч-ц), аффрикат и звуков, входящих в их состав (ц-с,

ч-т', ч-щ). Работу по различению смешиваемых звуков необходимо начинать с опоры на более сохранное зрительное восприятие, тактильные и кинестетические ощущения, получаемые от органов артикуляции во время произношения звуков [4].

Логопедическая работа по формированию фонематического восприятия проводится поэтапно. Первый этап работы направлен на уточнение слухового и произносительного образа каждого из смешиваемых звуков. В процессе работы используется следующая последовательность действий.

Вначале необходимо уточнить артикуляцию звука, опираясь на сохраненные анализаторы. Например, при уточнении правильной артикуляции звука «з», необходимо обратить внимание на его произнесение: губы растянуты в улыбке, зубы сближены, а кончик языка находится за нижними зубами. С помощью тактильных ощущений уточняется, что при произнесении звука «з» образуется холодная струя воздуха, которую можно почувствовать, поднеся ладонь к рту. Также можно ощутить вибрацию голосовых связок, приставив ладонь к горлу.

Слуховой образ звука «з» сравнивается с образом неречевого звука, например, с тем, как звенит комарик. Далее необходимо научить детей выделять звук «з» из слога на слух и в произношении, а также различать слоги с заданным звуком и без него. Логопед называет разные слоги, а обучающиеся должны хлопнуть в ладоши, поднять флажок или указать на букву, если услышат слог с заданным звуком.

При изучении звуков и их связи с буквами детям предлагается осуществлять различение наличия или отсутствия определенного звука в словах. В этой задаче отбираются слова, которые содержат нужный звук, а также слова, которые не содержат его. При выборе слов исключаются те, которые имеют похожие на слух звуки или которые могут быть запутаны в произношении.

После того, как дети научились распознавать звук в различных звуковых окружениях, им предлагается связать этот звук с соответствующей буквой. Однако введение буквы происходит только после того, как дети научились различать звук, исключая механическую связь между буквой и изолированным произнесенным звуком. Это помогает избежать дополнительных трудностей при овладении навыком чтения слогов и слов в целом, а также при правильном написании слов [2].

Более эффективное развитие способности различать звуки будет достигнуто через тесное взаимодействие с развитием фонематического анализа и синтеза. Поэтому необходимо настойчиво развивать умение детей определять место звуков в словах: в начале, в середине, или в конце слова, а также перед или после какого звука.

На втором этапе анализируются смешиваемые звуки с точки зрения слухового и произносительного восприятия. Сначала уделяется внимание различению отдельных звуков. Сравниваются акустические и артикуляционные особенности различных пар звуков [1].

В процессе осуществления дифференциации звуков в слогах происходит взаимосвязь слухового и произносительного анализа. Детям предлагаются следующие задания: выделять соответствующие звуки при произнесении логопедом слогов; изменять звуки в слогах на противоположные; произносить или читать ряды слогов.

Дифференцирование звуков в словах осуществляется в процессе уточнения звуковой структуры слова. В целях развития навыков дифференциации звуков, рекомендуется проводить упражнения на определение наличия смешиваемых звуков в словах и их позиционирования внутри слова. Для детей также предлагаются задания по классификации изображений и слов по группам, основываясь на заданных оппозиционных звуках, а также упражнения по выбору правильной буквы, пропущенной в слове. Особое внимание уделяется

словам-квазиомонимам, таким как «мишка-миска». В процессе обучения определяется значение каждого из слов, сравнивается их звучание и уточняется различие между ними. Для закрепления материала предлагаются предложения, которые необходимо дополнить словами-квазиомонимами.

Умение распознавать противоположные звуки также тренируется в предложениях и связной речи. Одновременно с репродуктивными упражнениями предлагаются творческие задания: придумать предложение по изображению, включающее противоположные звуки, разработать рассказ, основанный на серии изображений с использованием слов, в которых смешиваются звуки.

Таким образом, логопедическая работа по развитию фонематического восприятия у обучающихся с ОВЗ выполняется поэтапно. Формирование умения различать оппозиционные звуки происходит последовательно, начиная с дифференциации изолированных звуков и заканчивая самостоятельными связными высказываниями. При этом применяется принцип от простого к сложному.

Список литературы

1. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 336 с.: ил. – (Коррекционная педагогика).
2. Катаева, А. А., Стребелева, Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 208 с.
3. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Метод. пособие для учителя-логопеда. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.: ил. (Коррекционная педагогика).

4. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Педагогика, 1989. – 153 с.

© Романенко Р. О., Бугаева Е. А., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Сафонова Анастасия Дмитриевна – учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 193»,
Самарский городской округ, Россия

Терентьева Наталья Петровна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры логопедии, специальной педагогики и специальной
психологии факультета психологии и специального образования,
Самарский государственный социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия

Аннотация. Для дошкольников с задержкой психического развития характерны особенности формирования коммуникативных навыков. Статья раскрывает этапы, направления и средства формирования предпосылок коммуникативных универсальных учебных действий у дошкольников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, коммуникация, предпосылки коммуникативных УУД, дошкольники.

Условием эффективного обучения дошкольников с задержкой психического развития в школе является сформированность предпосылок овладения предметными, метапредметными и

личностными образовательными результатами. Успешность овладения учащимися универсальными учебными действиями зависит от организации целенаправленной работы в период дошкольного образования. Особое значение имеет коммуникативный аспект, от которого зависит не только результативность обучения ученика, но и процесс его социализации в обществе [3].

Исследования в области рассматриваемой проблемы таких авторов как О. П. Гаврилушкина, Л. А. Головниц, Е. Е. Дмитриева, У. В. Ульенкова, позволили охарактеризовать ряд особенностей коммуникативных и общеречевых умений дошкольников с ЗПР: снижена потребность в общении с окружающими; деловой характер общения со взрослыми; трудности в освоении коммуникативных навыков; речевые контакты носят кратковременный характер; наблюдаются недостатки развития самоконтроля коммуникации [1].

Это, безусловно, говорит о необходимости проведении систематической, специально-организованной и планомерной работы по формированию коммуникативного, интерактивного и перцептивного компонентов предпосылок коммуникативных УУД у дошкольников с задержкой психического развития [2]. В связи с этим, нами было определено и апробировано содержание коррекционно-педагогической работы. Коррекционно-педагогическая работа проходила поэтапно, с участием воспитателей, дефектолога, логопеда и родителей старших дошкольников с ЗПР.

Первый этап – подготовительный. Его цель – формирование у детей эмпатии, позитивного отношения к собеседнику, мотивации к коммуникации. На данном этапе решаются такие задачи, как развитие интереса и доброжелательности к сверстникам, создание мотивации к взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

На основном этапе осуществлялось формирование умения адекватно выражать свои эмоции и чувства с помощью вербальных и невербальных средств общения, соблюдать правила поведения в общении.

В аспекте формирования коммуникативного компонента были решены задачи развития владения вербальными и невербальными средствами общения. При формировании перцептивного компонента решались такие задачи, как развитие умения слушать собеседника; формирование ориентации на партнера по общению. Задачами формирования интерактивного компонента стали развитие умения ставить вопросы и обращаться за помощью; развитие умения предлагать помощь и сотрудничество; развитие умения договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; развитие умения формулировать собственное мнение и позицию; развитие умения строить понятные для партнера высказывания.

Цель последнего, заключительного этапа состояла в том, чтобы научить детей применять полученные знания о предпосылках коммуникативных УУД в повседневной жизни: закрепить проявленные умения в различных жизненных ситуациях; формировать умение применять накопленные представления и знания о предпосылках коммуникативных УУД в повседневной жизни.

Средством формирующей работы были рассматривание иллюстраций, просмотр мультипликационных фильмов, игровые ситуации, дидактические игры, чтение стихов и художественных произведений, обсуждение прочитанных стихов и художественных произведений, беседы, рисование, составление рассказа по серии сюжетных картинок, рассказывание диалогов по ролям.

Использование представленного материала на практике, позволило нам получить качественные результаты в положительной динамике, а

именно: развитие владения определенными вербальными и невербальными средствами общения, развитие умения строить монологическое высказывание и диалоговую речь (коммуникативный компонент); развитие умения слушать собеседника, формирование ориентации на партнера по общению (перцептивный компонент); развитие умения ставить вопросы и обращаться за помощью, развитие умения предлагать помощь и сотрудничество, развитие умения договариваться о распределении функций и ролей, развитие умения формулировать собственное мнение, развитие умения строить понятные для партнера высказывания (интерактивный компонент).

Список литературы

1. Кисова, В. В. Сотрудничество как психолого-педагогическое условие социализации дошкольников с задержкой психического развития / В. В. Кисова, А. В. Семенов // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 12–4. – С. 882–886. – EDN TENHNT.

2. Михайлова, А. В. Исследование коммуникативных навыков старших дошкольников с задержкой психического развития / А. В. Михайлова // *Психолого-педагогические проблемы социализации личности в условиях нормативного и нарушенного развития : Сборник статей участников Международного конкурса студенческих научно-исследовательских работ по педагогике, психологии и дефектологии, Оренбург, 17 апреля 2021 года*. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – С. 210–216. – EDN MZHUQM.

3. Филиппова, Е. В. Формирование предпосылок коммуникативных УУД у детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Филиппова // *Гносеологические основы образования : Материалы*

Международного научного форума, посвящённого памяти профессора С. П. Баранова, Липецк, 27–28 октября 2022 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 485–489. – EDN RNBXMG.

© А. Д. Сафронова, Н. П. Терентьева, 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Семенова Яна Сергеевна – студентка профиля «Логопедия»
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Семенова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин,
Чебоксарский институт (филиал) Московского политехнического
университета, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании познавательного интереса у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Опираясь на передовой педагогический опыт, автор представил некоторые игры на развитие познавательного интереса у младшего школьного возраста через развитие разных видов деятельности.

Ключевые слова: познавательный интерес, младший школьный возраст, задержка психического развития.

Известно, что наиболее эффективным способом формирования познавательного интереса ребенка младшего школьного возраста с ЗПР – организация познавательной деятельности в игре.

Дефектологи разрабатывают и апробируют различные коррекционные программы по развитию познавательного интереса и познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Продолжительность занятий составляет примерно 30–40 минут с систематичностью два раза в неделю.

Опираясь на передовой педагогический опыт, представим некоторые игры на развитие познавательного интереса у младшего школьного возраста через развитие разных видов деятельности.

1 блок. Развитие произвольности и свойств внимания.

Игра «Запомни порядок». Несколько человек стоят в ряду, а водящий на полминуты смотрит на них, потом отворачивается и перечисляет, кто за кем расположен.

Игра «Кто быстрее». Детям необходимо как можно быстрее вычеркнуть наиболее часто встречающуюся геометрическую фигуру в ряду, например, треугольник. Задачу усложняют: одну фигуру зачеркнуть, а в другой нужно поставить определенный значок.

Игра «Цветы». Детям дают цветы из цветной бумаги, в центре которых изображены смайлы-эмоции. Нужно рассказать, что дети чувствуют и выбрать наиболее привлекательный цветок.

2 блок. Развитие зрительной памяти, распределения внимания, эмоциональной сферы.

Игра «Зеркало». Водящий изображает различные эмоции, а другие повторяют. В качестве усложнения игры обучающиеся начального звена показывают противоположные эмоциональные состояния.

Игра «Сверхвнимание». Ребенок кодирует с помощью определенных знаков предложение по образцу и параллельно включают аудиосказку. После выполнения игрового задания обучающегося просят пересказать кратко сказку.

Игра «Запомни узор». Детям предлагается зарисовать узором из

геометрических фигур.

Игра «Кляксы». С целью эмоциональной разрядки проводится рисование руками красками

3 блок. Развитие смыслового логического запоминания, связной речи, воображения.

Игра «Пиктограмма». Педагог называет слова и предложения, детям нужно их запомнить. Для быстрого запоминания на каждое слово изображается схематический рисунок, чтобы ребенок помог вспомнить слово.

Игра «Почтальон». Почтальон приносит детям зашифрованное письмо, где по 2–4 схематически изображенным рисункам нужно догадаться о содержании событий и рассказать.

Игра «Цветощущения». Обучающиеся начального звена закрашивают лист бумаги красками в зависимости от их настроения и сочиняют небольшой рассказ по получившемуся рисунку.

Блок 4. Развитие образно-логического мышления, пространственного восприятия, формирование словесно-логических операций.

Игра «Найди тайник». Дети по рисованному плану ищут тайник в групповой комнате.

Игра «Угадай предмет». Необходимо угадать предмет по описанию свойств и признаков.

Игра «Лото». Зеленые фишки – это растения, красные – животные. Выигрывает тот, кто быстрее закроет цветными фишками игровое поле. Все объекты называются ребенком.

Блок 5. Развитие словесно-логических операций, способности к обобщению и классификации, умения сравнивать, развитие воображения.

Игра «Назови одним словом». Детям необходимо разделить 16

карточек на группы, которые потом они называют, одним словом.

Игра «Найди предмет». Предлагается предмет, и среди других надо найти предметы чем-то похожие на него, объяснить свой выбор (бабочка – птица, комар, самолёт).

Игра «Маски». На ведущего надевают маску животного, но он не знает какого. Он отгадывает, чья это маска, когда остальные дети изображают это животное.

Блок 6. Развитие звуковых и смысловых компонентов речи, ее связности, расширение обогащение словаря, развитие связной речи.

Содержание занятия: проговаривание скороговорок, составление рассказа по сюжетной картинке либо ребенка просят придумать недостающую часть рассказа. Потом рассказ дополняется пятой картинкой, дети вместе с педагогом анализируют, правильно ли он связал все картинки единым сюжетом. Затем составляет рассказ.

Блок 7. Развитие связной монологической речи, развитие познавательной и творческой активности.

Игра «Сказочные звери». Дети под руководством педагога вспоминают сказки, в которых есть животные. Один обучающийся рассказывает про сказочное животное, а остальные угадывают персонажа и саму сказку.

Игра «Сочиняем сказку». В «чудесном мешочке» лежат разноцветные кружки. Ребенок вытаскивает кружок и придумывает, кто это будет в сказке, вместе составляется текст, сюжет сказки зарисовывается.

Блок 8. Развитие познавательной и творческой активности, мышления и воображения.

Игра «Рисунок эмоции». Обучающимся начального звена предлагают вспомнить и зарисовать ситуацию, когда они испытывали интерес, радость, страх, удивление, удовольствие.

Игра «Завершение рисунков». Необходимо завершить неоконченный рисунок.

Игра «Необыкновенное животное». Детям предлагается придумать и нарисовать необычное животное. После рисования обучающиеся начального звена описывают животное, придумывают для него название.

Игра «Лепестки». Детям предлагают лепестки разного цвета. Каждый ребенок выбирает понравившийся лепесток и с помощью педагога рассказывает, что произойдет с ним в будущем.

Таким образом, наиболее эффективный вариант формирования познавательных интересов ребенка младшего школьного возраста – это организация познавательной деятельности. В процессе внеурочной игровой деятельности приобретается жизненный опыт, познается окружающий мир, усваиваются знания, вырабатываются умения и навыки, благодаря чему развивается и сама познавательная и интеллектуальная деятельность, развиваются психические процессы, формируются эмоционально-волевые качества личности обучающегося с ЗПР, ее способности и характер.

Важным элементом познавательной деятельности является именно познавательный интерес – это направленность на игровой материал, связанная с положительными эмоциями и обуславливающая познавательную активность ребенка.

Основное условие организации познавательной деятельности младших школьников – это принцип осознанности и активности в ходе получения знаний.

Игровая мотивация в познавательной деятельности является ведущей на протяжении младшего школьного возраста, поэтому рекомендуется игровая форма познавательных занятий и активное использование игровых приемов в ходе занятия.

Список литературы

1. Богданова, Л. И. Развитие познавательных возможностей учащихся младших классов с задержкой психического развития / Л. И. Богданова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2016/01/01/razvitiye-poznavatelnyh-vozmozhnostey-uchashchih-sya-mladshih>
2. Велиева, С. В. Редукция негативных психических состояний у дошкольников / С. В. Велиева, Т. Н. Астраханцева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 12. С. 114–137.
3. Семенова, Т. Н. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе инклюзивного детского сада / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева, Л. Л. Ильина. – Чебоксары, 2021.

© Семенова Я. С., Семенова Т. Н., 2024

ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО- ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ

Сергеева Роза Владиславовна – воспитатель, МБДОУ

«Детский сад № 101», г. Казань

Минуллина Аида Фаридовна – кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры психологии и педагогики специального
образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье описывается исследование уровня сформированности навыков социального поведения детей старшего дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и с признаками нарушения эмоционально-волевой сферы.

Ключевые слова: социальное поведение, нарушение эмоционально-волевой сферы, синдром дефицита внимания и гиперактивности.

Социальное поведение актуально на различных этапах развития людей. Но основы ее закладываются еще в дошкольном возрасте, поэтому важно в этот возрастной этап дать детям хотя бы базовые знания о правилах и нормах поведения в обществе. Для успешного освоения детьми общепринятых норм и правил важен эмоциональный баланс ребенка. Но если у ребенка есть нарушения в эмоционально-волевой сфере, то это может привести к неумению управлять своими эмоциями, следовательно, адекватно выражать их, а также к неумению общаться, что в следствии затруднит его социализацию.

И. Б. Козина в своей статье указала, что А. Леонтьев, Л. Выготский, А. Запорожец, Р. Мертон, А. Лурия, М. Вебер, Н. Смелзер, Т. Парсонс и другие занимались вопросами формирования социального поведения детей. Также автор в своей статье выявила значимые навыки социального поведения, такие как: управление собственными эмоциями, понимание эмоций других, адекватное реагирование и решение конфликтных, проблемных ситуаций [2]. Г. В. Пушкарева в своей статье рассматривает теоретические представления об особенностях работы эмоционально-волевых и поведенческих сфер. Она отметила, что изучением физиологии эмоций занимались Ч. Дарвин, К. Изард, К. Лэндис У. Кеннон и другие. В. Вунд, З. Фрейд, Э. Клапаред, К. Изард считали, что эмоции могут мотивировать поведение. Такие исследователи, как Г. М. Бреслав, А. В. Запорожец, Н. А. Степанова, А.

Д. Кошелева, П. К. Анохин и другие изучали эмоционально-волевое развитие личности дошкольников [4]. Н. А. Лебедева отметила, что М. С. Лебединский, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Е. П. Ильин, Э. Клапаред и др. занимались изучением детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. Эти авторы выделили такие нарушения, как: синдром дефицита внимания и гиперактивности, страхи, неврозы, повышенная тревожность, детский аутизм, агрессивность, негативизм, демонстративность или стереотипность поведения [3].

В экспериментальном исследовании приняли участие 24 ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и с признаками нарушения эмоционально-волевой сферы. Исследование проводилось на базе МБДОУ Детский сад №101 Кировского района города Казани. Для исследования были использованы следующие методики: «Программа наблюдения за культурой поведения ребенка» А. М. Щетинина и «Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка (по результатам наблюдения)» А. М. Щетинина, Л. В. Кирса [5]. Первая методика была направлена на культуру поведения ребенка, автором которой является А. М. Щетинина. Выбором данной методики послужила статья В. А. Зибзеева. Он считал, что показателем сформированности культуры поведения является соблюдение ребенком этикетных норм и правил, способы разрешения конфликтных ситуаций, организация досуга, речь ребенка, а также действия, привычки, которые ребенок показывает в общественных местах [1]. Вторая методика была направлена на выявление уровня сформированности социальных форм поведения ребенка. С помощью нее мы узнали, какие качества у детей недостаточно развиты для успешного взаимодействия с социумом.

Методика «Программа наблюдения за культурой поведения ребенка» показала, что у детей преобладают низкий (38%) и средний (54%) уровни развития культуры поведения, высокий уровень был

выявлен лишь у 8% испытуемых. Результаты методики «Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка» показали, что практически все качества, которые необходимы для взаимодействия с другими, находятся в отрицательном значении.

Это говорит о том, что дети не могут сами разрешить конфликты, часто обращаются к взрослым за помощью, не умеют сдерживать свои негативные проявления, часто конфликтуют и не умеют играть дружно друг с другом, внешне не выражают своего сочувствия, они не уступчивы, поэтому не умеют подчинять свои интересы с другими детьми. У них наблюдалось агрессивность, импульсивность, неустойчивый эмоциональный фон, а также трудности в общении со сверстниками. Все это в будущем может привести к низкой социальной адаптации.

Проведенное исследование показало, что у детей старшего дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и с признаками нарушения эмоционально-волевой сферы, навыки социального поведения сформированы недостаточно. Поэтому необходима специально организованная коррекционная работа для формирования у детей навыков социального поведения.

Так как в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является игровая, то использование средств и методов игровой терапии может помочь ненавязчивым, интересным и комфортным для ребенка способом усвоить новые знания и умения, в том числе и навыки социального поведения.

Список литературы

1. Зебзеева, В. А. Формирование культуры поведения у детей старшего дошкольного возраста / В. А. Зебзеева, С. М. Карева. – Текст :

непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–4. – С. 79–82.

2. Козина, И. Б. Особенности формирования социальных навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, воспитывающихся в условиях разных форм обучения / И. Б. Козина. – Текст : непосредственный // The Scientific Heritage. – 2019. – № 42–4 (42). – С. 12–15.

3. Лебедева, Н. А. Иппотерапия как один из методов коррекции эмоционально-волевых нарушений у детей дошкольного возраста / Н. А. Лебедева, М. О. Герасименко // Вопросы педагогики. – 2021. – № 6–2. – С. 111–114.

4. Пушкарева, Г. В. Исследования эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе / Г. В. Пушкарева. – Текст : непосредственный // APRIORI. Серия : Гуманитарные науки. – 2015. – № 1. – С. 7–8.

5. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000 – 88 с. – Текст : непосредственный.

© Сергеева Р. В., Минулина А. Ф., 2024.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Серодеев Линар Айдарович – магистрант 1 года обучения, «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Серодеева Румия Шамиловна – кандидат педагогических наук, декан гуманитарно-юридического факультета, доцент кафедры педагогики, психологии и дефектологии, АНО ВО «Академия социального образования», г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В современных научных источниках подчеркивается актуальность решения проблемы социально-трудовой адаптации подростков с ментальными нарушениями. Представлены особенности трудовой деятельности подростков с данными нарушениями и алгоритм формирования их профессионально-трудовых навыков. Подчеркивается необходимость формирования социальной адаптации подростков в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: труд, интеллект, адаптация, социум.

В настоящее время рынок труда имеет определенные проблемы, связанные с социально-трудовой адаптацией учащихся с ментальными нарушениями, которая становится все более актуальной. Эта проблема связана с адаптированными общеобразовательными программами в образовательных учреждениях, которые недостаточно усовершенствованы по аспектам профориентации, формированию профессиональных навыков и трудоустройству детей с ментальными нарушениями. Государство заинтересовано в социализации и трудоустройстве незащищённых групп населения, так как они могут быть не менее полезны в различных областях и приносить пользу.

В педагогических и психологических науках существует теоретическая база, позволяющая рассмотреть социальное единение, как взаимодействие между социальной средой и личностью. В процессе адаптации, личность входит в установленные нормы общества, приспосабливается в существующие нормы, отношения, обычаи и

ценности.

В современной литературе социально-трудовую адаптацию рассматриваю как двухсторонний процесс. Человек усвершенствует новые навыки, перенимает нормы и правила в установленном социуме. Окружающая среда меняется вместе с человеком из-за его индивидуальных особенностей. Адаптационный потенциал зависит от индивидуальных способностей человека: когнитивных – способностей решать разные ситуации, гибкости, познавательных способностей, психоэмоциональных – способностей взаимодействия и коммуникации, эмоциональной устойчивости, физиологических – способностей выдерживать нагрузку и утомляемость, мотивационных – интереса, творческих способностей, способностей к самомотивации [3].

Общество может решить проблемы социальной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. В образовательных учреждениях для детей с ментальными нарушениями создаются условия для оптимального обучения, как правило, близкого расположения к месту жительства детей, во избежание длительного пребывания их в интернатных учреждениях, создаются условия для комфортного воспитания и проживания в семье, обеспечивая здоровое, непрерывное обучение и развитие детей с ментальными нарушениями.

Оптимальное внедрение будущих рабочих с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность: стимул к трудовым действиям, наличие технических и трудовых навыков, умение работать по шаблону, понимание процесса деятельности, взятие ответственности за выполненную работу, работы в коллективе, контроль собственного поведения [4, 6].

Существуют определённые этапы по формированию профессионально-трудовых навыков в условиях образовательного учреждения, которые выглядят следующим образом: самостоятельное

выполнение алгоритма трудовых действий бенефициаром; совместное выполнение трудовых действий бенефициаром и тьютором; алгоритм трудовых действий формируется под руководством тьютора [1,2].

Выводы. Социальная адаптация подростков с ментальными нарушениями и выбор профессиональной деятельности происходит в условиях образовательной организации. Подготовка специалистов к открытому рынку труда, лиц с ментальными нарушениями, к профессионально-трудовой деятельности направлена на формирование операционально-технических, рефлексивных, социальных и регулятивных компетенций и поведенческих установок для выбора профессиональной деятельности и самоутверждения в профессиональной сфере психологически обоснованный и педагогически правильно организованный процесс взаимодействия с личностью.

Наиболее важную роль в трудоустройстве выпускников играет участие семьи. Профорientации родителей недостаточно. Тесная взаимосвязь родителей и социумом, как школы, может привести к успешному трудоустройству подростков.

Список литературы

1. Ананьев, И. В. Включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (опыт работы социального предприятия «Особая сборка») / И. В. Ананьев, Ю. А. Быстрова. – М.: КАРО, 2021. – 144 с. – ISBN 9785992515350. – DOI 10. 34829/KARO. 978-5-9925-1535-0.

2. Быстрова, Ю. А. Технология включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (на примере социального предприятия «Особая сборка») / Ю. А. Быстрова //

Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–3. – С. 334–338. – ISSN 2311–1305.

3. Жулина, Ю. А. Методическое руководство по комплексной трудовой адаптации людей с выраженной ментальной инвалидностью / Ю. А. Жулина. – Москва: при поддержке Фонда Президентских Грантов, 2021. – 66 с.

4. Москоленко, Н. В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)»: диссертация на соискание кандидат педагогических наук / Москоленко Наталья Васильевна. – Москва, 2001. – 167 с.

5. Bandura, A. Principles of Behavior Modification / A. Bandura. – New York: New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969. – 677 с.

© Серодеев Л. А., 2024

КАРТИНКИ-АССОЦИИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ И ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Смирнова Лариса Владимировна – учитель-логопед,
МБОУ «Яльчикская СОШ», с. Яльчики, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании картинок-ассоциаций как средства обучения грамоте и чтению младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Отмечается, что для повышения их мотивации и активности в процессе обучения грамоте

учитель-логопед Смирнова Лариса Владимировна разработала авторские картинки-ассоциации как помощники для обучающихся, которые не могут сразу запомнить буквы.

Ключевые слова: ассоциативная память, обучения чтению, обучению письму, звукобуквенный анализ и синтез, обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью.

Для современного этапа развития системы специального образования характерны поиск и разработка новых технологий, а также применение традиционных методов в новом прочтении для обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Хотелось бы рассказать о своем коррекционно-педагогическом опыте работы с обучающимися младшего звена с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты исследований ученых констатируют недостаточный уровень сформированности предпосылок к овладению навыками чтения и письма у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Им трудно дается распознавание и написание букв, что говорит не только о недоразвитии аналитико-синтетической деятельности мозга, но и мелкой моторики. Зрительно-пространственная ориентировка также находится на низком уровне развития, зрительное восприятие замедленно. Звуковой анализ и синтез у данной категории обучающихся начального звена недостаточно сформированы, затруднен процесс фонематического восприятия – им сложно анализировать звуковой состав слова. У большинства младших школьников с интеллектуальной недостаточностью не сформирована достаточно звукопроизносительная сторона речи, что сказывается на общем речевом развитии. Таким образом, в ходе научных исследований были зарегистрированы некоторые особенности поведения, препятствующие успешному

обучению грамоте. Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в поддержке и подробном инструктировании со стороны учителя-логопеда.

Для повышения их мотивации и активности в процессе обучения грамоте мною разработаны авторские картинки-ассоциации, как помощники для обучающихся, которые не могут сразу запомнить буквы. Заучивание букв при помощи этих карточек не только развивает ассоциативное мышление, но и предполагает опору на взаимосвязь основных каналов восприятия детей: зрение, слух, кинестетические ощущения. Это прочная связь между ними позволяет запомнить буквы детям с нарушениями интеллекта быстро и прочно.

Всего разработано 33 карточки с ассоциативными образами, с одной стороны, и с гласными и согласными графемами (мягкими и твердыми) с другой стороны. Также написание буквы дается прописью, что развивает у детей письменную речь. Примечательно, что карточки-ассоциации приготовлены 2 типов: демонстрационные, которые как подсказка всегда висят над доской и раздаточные для каждого ребенка.

Первоначальная работа начинается с того, что перед ребенком карточка кладется ассоциативной картинкой вниз. Если ребенок не распознает буквы, то карточка переворачивается и он видит ассоциативное изображение. Перечислим сразу авторские иллюстрации к каждой букве алфавита.

А – ребенок показывает горлышко врачу; У – воет волк; Б – девочка стучит в барабан; Д – мужчин замерз на морозе и стучит зубами (д-д-д), В – дует ветер; Г – гогочет гусь; Ё – ёлка новогодняя (ассоциация праздника хорошо распознается детьми); Ж – жужжит жук; К – мальчик кашляет; М – мычит корова; Е-е-е – кричит осел из м/ф «Бременские музыканты»; Щ – чистит щетка; Л – гудит самолет; З – пищит комар; Н(о) – погоняет мальчик лошадь; П – пытит чайник; И – танцует

девочка; О – появилась идея у мальчика; Ш – шипит змея; С – работает насос, Т – стучит молоток; Х – спит дедушка; Ф – мальчик выдувает мыльные пузыри; Р – рычит лев; Ц – цокает кузнечик; Ч – режут ножницы; Ь – мягкая подушка; Ъ – твердые кирпичи; Э – кричит мальчик, Ы – сердится медведь; Ю – мальчик посвистывает; Я – девочка показывает на себя.

Дети не только произносят буквы, но и сопровождают их жестами, изображенными на картинке, а также стараются сказать в нужной интонации. Такой прием способствует прочному запоминанию графемы.

При звукобуквенном анализе слов используются цветные схемы, где зеленый цвет означает мягкий согласный, синий – твердый, красный – гласный, черный – Ъ, Ь и значки, обозначающие звонкость и глухость согласных. При затруднениях ребенок снова обращается к карточкам-ассоциациям, совмещая их с нужной буквой или фонемой.

Каждое занятие начинается с повторения пройденных букв и характеристики звука (гласный – согласный, твердый – мягкий, звонкий – глухой).

Особая значимость данных картинок-ассоциаций заключается в отличии от представленных в интернете картинок-ассоциаций тем, что они предназначены именно для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Здесь представлены не только печатный вариант букв, но и прописной. Обозначен звукобуквенный анализ в цветной схеме, как подсказка, повторяя на каждом занятии ребенок прочно запоминает характеристику звука. Звонкость и глухость специально представлены в виде значков, которые определяет ребенок и прикрепляет на липучку в уголке карточки. Действуя и называя ребенок твердо запоминает графему и его характеристику.

Предлагаемые карточки-ассоциации удобны в использовании, эффективны, мобильны и вариативны в применении.

Список литературы

1. Зазерская, А. А. Использование картинных символов коммуникации как средство повышения эффективности обучения чтению учащихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью / А. А. Зазерская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/38xy9f>

2. Матусевич, Е. П. Формирование предпосылок овладения чтением и письмом у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / Е. П. Матусевич // XI Машеровские Чтения: материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Витебский государственный университет имени П. М. Машерова; ред. И. М. Прищепа. – Витебск. – 2017 – С. 461–463.

3. Фотьянова, А. Г. Особенности обучения грамоте обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в общеобразовательной школе / А. Г. Фотьянова // Образовательный альманах. – 2023. – № – 9 (71). Часть 2.

© Смирнова Л. В., 2024

СОЗДАНИЕ СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗНАЧИМОСТИ И КОММУНИКАТИВНО-КУЛЬТУРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сосина Александра Владимировна – учитель-дефектолог

Харитоновна Елена Ивановна – педагог-психолог

Жукова Юлия Вячеславовна – учитель-логопед

ГБОУ «Школа № 2053» г. Москвы, Россия

Аннотация. Алгоритм коррекционного сопровождения в рамках междисциплинарного подхода. Задачи разных форм работы специалистов СППС. Развитие культурно-коммуникативных навыков воспитанников с ОВЗ в условиях ДО.

Ключевые слова: алгоритм, среда; актуальные задачи, коммуникативно-культурный навык.

На данный момент в ДО 43 воспитанника с ОВЗ: 15 – АООП с ТНР, 12 – АООП с ЗПР, 2 – АООП с РАС с учетом психофизических особенностей детей с ЗПР, 1 – с НОДА и 14 ООП с дополнительной коррекционной поддержкой.

Культурно-коммуникативные навыки – важнейшее направление коррекционной работы, по мнению ведущих специалистов [1, 2, 3]. Семенович А. В. подчеркивает, что развитие коммуникативных способностей необходимо ребенку для успешной социальной адаптации [2]. Факторы снижения коммуникативно-культурных компетенций воспитанников ДО: мультикультурная среда, пониженный социальный статус родителей вплоть до социальной депривации, личностные особенности. Разработан алгоритм коррекционной поддержки детей с ОВЗ: диагностика начала года – выделение дефектологической мишени; обучающие ситуации на индивидуальных занятиях; актуализация культурно-коммуникативного навыка на интегрированных игровых сеансах. В процессе обучения педагог стремиться к тому, чтобы дети научились фиксировать удачные приводящие к положительному результату действия и отбрасывать ошибочные [3].

Ребенок непроизвольно актуализирует целевой коммуникативно-культурный навык в результате социально значимого взаимодействия, формируются поисковые способы ориентировки, выработать и

закрепить которые при индивидуальных формах работы намного сложнее и требует большего количества времени [1].

Список литературы

1. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности / Под общ. ред. М. М. Семаго. – М.: Генезис, 2011.

2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. – 2е изд. – М.: Генезис, 2008.

3. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 050714 – олигофренопедагогика / Е. А. Стребелева. – М.: ПАРАДИГМА, 2012.

© Сосина А. В., Харитоновна Е.И., Жукова Ю. В., 2024

ПРИЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С СИСТЕМНЫМ ЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕМ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФРАЗОВОГО КОНСТРУКТОРА

Старовойт Ксения Михайловна – студентка

Цырулик Надежда Степановна – доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, Мозырский государственный педагогический университет имени

И. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь

Аннотация. В статье представлены результаты исследования средств общения у детей раннего возраста, предложены виды упражнений коррекционно-развивающей направленности по формированию фразовой речи с использованием наглядного средства – конструктора фраз у детей с системными нарушениями речи.

Ключевые слова: системное недоразвитие речи, фраза, коррекция, формирование, фразовый конструктор.

Одним из важнейших условий успешной подготовки к обучению в школе, а также в формировании коммуникативных навыков является овладение устной связной речью. Для детей с системными нарушениями речи такое условие является приоритетной целью обучения и коррекционной работы. Актуальным является поиск таких методических средств, которые могли бы способствовать развитию связной речи детей и отвечали задаче комплексного подхода. Наличие фразы – это то, что определяет, насколько является успешным речевое развитие на определенном этапе. Это дает возможность ребенку быть полноправным участником разговора, который способен воспринимать и понимать обращенную к нему речь, правильно и содержательно выражать свои собственные мысли. Анализ литературы по исследуемой проблеме позволил обнаружить противоречие между значимостью фразы для развития связной речи, распространенностью трудностей в овладении фразой у детей с системными нарушениями речи, компенсирующей ролью наглядности в логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи и недостаточностью в литературе данных о методике применения конструктора фраз с целью коррекции нарушений фразовой речи у детей. Визуализация структуры предложения помогает развивать операции словесного анализа и синтеза, видеть его элементы, оперировать ими непосредственно и опосредовано, выполняя различные

операции с «конструктором» как игровым материалом.

С целью выявления уровня сформированности фразовой речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития был организован эксперимент с участием 10 детей от 2,5 до 3-х лет. В методику исследования были включены речевые ситуации, предложенные Г. Н. Лавровой: пассивный взрослый, совместная игра со взрослым, совместное разглядывание картинок. За нормативные показатели уровня развития фразовой речи были использованы модели предложений, предложенные А. Н. Гвоздевым. В процессе наблюдения фиксировались вербальные и невербальные средства общения детей, критериями оценки выступали инициативность, чувствительность к воздействию взрослого и средства общения [1]. Результаты в отношении первого критерия – инициативность – показали низкий уровень ее проявления у 25 % испытуемых, средний уровень у 50 % и высокий уровень у 25 % детей. Исследование в аспекте второго критерия – чувствительность к воздействию взрослого – имело следующие результаты: низкий уровень – 25 %, средний уровень – 25 %, высокий – 50 %. Дети с низким уровнем чувствительности к воздействию взрослого не реагировали на замечания и похвалу, на инициативу взрослого. Дети, показавшие высокий уровень чувствительности, стремились получить одобрение взрослого, его похвалу, откликались на инициативу, брали с него пример в игре и взаимодействии. Исследование по направлению используемых средств общения показали, что преобладающим был низкий уровень их сформированности (62,5 %).

Нами разработан комплекс игровых упражнений коррекционно-компенсирующей направленности с использованием линейного конструктора фраз: составление фразы из элементов конструктора; наращивание фразы с использованием элементов конструктора; преобразование фразы; упорядочение элементов фразы; исключение

элементов фразы. Рассмотрим пример упражнений из данного комплекса.

Вид упражнений – *преобразование фразы*. Оборудование: рабочее поле и набор карточек, обозначающих предметы, действия, признаки. Набор карточек к занятию целенаправленно подбирается логопедом.

Инструкция: Мы составили предложение «Девочка видит красный цветок». А давай попробуем изменить его. Слушай внимательно и следи за картинками. «Девочка видит желтый цветок». Все картинки правильно подобраны? (Нет). Какую картинку нужно заменить? Верно, картинку, которая обозначает красный цвет, заменяем ее. Попробуй «прочитать», что у тебя получилось («Девочка видит желтый цветок»).

Виды помощи:

- а) Интонационное выделение преобразуемого во фразе элемента.
- б) Если у ребенка не получается среди всех карточек найти нужной, то количество «лишних» изображений уменьшается.
- в) Указание на элемент, подлежащий замене. Далее ребенок сам выбирает нужную для замены картинку из набора предложенных.

Варианты проведения:

1) Ребенку предлагается самостоятельно заменить элементы фразы: действующее лицо («Бабушка видит красный цветок»); слово-действие («Девочка держит красный цветок»); слово-описание («Девочка держит желтый цветок»); дополнение, выраженное существительным («Девочка держит желтый лимон»).

2) Ребенку предлагается карточка, которой нужно заменить элемент фразы, а ребенок самостоятельно ищет заменяемый элемент.

3) Предлагается заменить элемент во фразе (на него указывает логопед), ребенок самостоятельно подбирает нужную картинку и «читает» преобразованный вариант фразы.

4) Ребенку предлагается фраза, которую составил логопед, но в ней

есть смысловая ошибка (например, «Девочка видит клетчатый цветок»). Ребенку необходимо «прочитать» (назвать) фразу, обнаружить несоответствие и заменить на подходящее слово.

5) Ребенка просят запомнить фразу, которую он составил, после чего закрыть глаза. Логопед меняет один элемент конструктора (например, вместо «Девочка видит красный цветок», получается «Девочка рисует красный цветок»). После этого ребенок, открыв глаза и «прочитав» предложение, должен обнаружить изменение, назвав оба варианта фразы.

При использовании фразового конструктора инструкции, способ подачи информации и виды оказываемой помощи, организуемые действия ребенка должны быть ориентированы на уровень его речевого развития и потенциальные возможности, следовательно, требуется соответствующая адаптация методических ресурсов занятия с учетом потребностей и функциональных возможностей детей с тяжелыми нарушениями речи.

Список литературы

1. Лаврова, Г. Н. Психолого-педагогическая диагностика детей от 0 до 3 лет: учебное пособие. Челябинск : Издательство ЮУрГУ, 2004. 129 с.

© Старовойт К. М., Цырулик Н. С., 2024

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА СКАЗКОТЕРАПИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Суббота Наталья Васильевна – ассистент кафедры дошкольного образования, ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Ровеньки, Луганская Народная Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования сказкотерапии на занятиях по речевому развитию детей дошкольного возраста. Продемонстрирован вариант использования сказки, как способа обучения детей разговорной речи. Также рассмотрены пути решения проблемы недоразвития речи детей дошкольного возраста, с помощью внедрения метода сказкотерапии.

Ключевые слова: метод сказкотерапии, речевое развитие дошкольников, педагог дошкольной образовательной организации, сказка.

Речевое развитие детей дошкольного возраста, является одним из ключевых направлений в системе образования дошкольной образовательной организации. Поиск путей совершенствования данного направления работы педагогов с детьми, является приоритетным в реалиях современного мира. К одному из таких направлений можно отнести использование метода сказкотерапии на занятиях по речевому развитию.

Сказка является одним из жанров художественной литературы, который используется в различных видах деятельности взаимодействия с детьми дошкольного возраста. Сказкотерапия является эффективным

средством в работе с детьми, у которых наблюдаются нарушения речи. Сказка оказывает значительное коррекционное влияние на речь ребенка и способствует развитию творческой фантазии дошкольника. Погружаясь в мир сказки, ребенок испытывает безудержный интерес к развитию происходящих событий, у него формируются такие качества, как сопереживание, радость, любопытство.

Ребенок воспринимает сказку легче, чем серьезную речь взрослого. Исходя из этого, можно определить важность и необходимость использования сказки педагогом на занятиях по речевому развитию. Данный художественный жанр направляет ребенка к более упрощенному восприятию изучаемого материала и помогает активизировать речь, путем воображения, которое, в свою очередь, способствует развитию грамматически правильной и выразительной речи.

Исследования ученых-педагогов в области дошкольной и коррекционной педагогики (Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Аникин В. П., Большунова Н. Я., Кабачек О. А. и др.) показали, что проблему речевого развития детей можно решать с помощью метода сказкотерапии, потому как именно дошкольный возраст является сензитивным периодом развития речи детей [3]. Во время использования педагогом сказкотерапии в речевом развитии наблюдается разговорная направленность, к высказываниям ребенка, развитие диалогической и монологической речи, происходит совершенствование активного словаря дошкольника, развитие звуковой стороны речи в сфере произношения, восприятия и выразительности [2].

Потенциал использования метода сказкотерапии в дошкольной образовательной организации как средства речевого развития детей дошкольного возраста с недоразвитием речи исследован недостаточно, что и стало целью написания данной статьи.

Определимся с сущностью метода сказкотерапии.

Сказкотерапия – это метод развития личности, который объединяет различные формы и приемы развития, обучения в единую «сказочную» форму [2].

На раннем этапе развития речи ребенка (период от 3–х лет) сказка выполняет функцию некоторого звукоподражания героям (в большинстве случаев – животным), которых он может встретить во время прослушивания произведения. Дошкольник, погружаясь в мир сказки, часто соотносит себя с животным, легко подражает его поведению, копирует манеру его общения. Последнее, в свою очередь, является первоначальным этапом становления навыка говорения у детей с недоразвитием речи. Произнесение звуков, затем фраз, с помощью которых общаются герои сказок, способствуют формированию разговорной речи дошкольника, при этом метод сказкотерапии является ключевым в данном направлении, так как в ненавязчивой форме, с помощью сказки корректируется речь ребенка.

В возрасте пяти лет и старше, ребенок начинает идентифицировать себя, преимущественно с персонажами человеческого происхождения («Иван-Царевич», «Золушка» и т. д.). В это время наступает более сложный период формирования речи ребенка. Задача педагога на данном этапе – способствовать развитию монологической речи дошкольника. Сказкотерапия, в этот возрастной период, должна выступать, как метод, использующий сказочную форму для совершенствования не только личности ребенка, но и его способности выражать свои мысли и переживания. Используя метод сказкотерапии, педагог помогает примерять ребенку различные модели поведения, в той или иной ситуации, которые случаются с героями сказок. Чем разнообразнее будут эти модели поведения, тем красочнее будет оформлена речь дошкольника, так как нестандартные модели поведения требуют более

обширного анализа и описания сложившейся ситуации. В данном формате работы со сказкой, мы наглядно можем проследить положительный эффект в развитии речи дошкольника, с помощью сказкотерапии.

Сказкотерапия – это не просто обучение дошкольников с помощью сказки, это метод, который помогает увидеть способность ребенка удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях. Это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта (Э. Фромм) [1].

Сказкотерапия решает большое количество проблем, связанных с речью дошкольника. Этот метод направлен на совершенствование речевых навыков дошкольника, устранения недостатков речи, увеличение словарного запаса, повышению детской самооценки и развитию творческого воображения. Сказка всегда помогает выносить жизненные ценности, анализировать поступки, связанные с проявлением добра и зла. Сказка помогает ребенку быть смелым, ответственным и целеустремленным. Это положительно воздействует на эмоционально-волевую сферу развития ребенка, формируется комплексный подход в развитии речи дошкольника. Ребенок, с помощью речи, пытается объяснить то или иное поведение героев сказок, найти пути решения их проблем. Это, в свою очередь, положительно сказывается на обогащении словаря дошкольника.

В сказкотерапии часто используют прием самостоятельного сочинения сказок. Это дает возможность ребенку быть инициатором происходящих событий, приближает его к такому уровню монологической речи, который будет в дальнейшем использоваться им в учебной деятельности.

Проанализировав все эти аспекты, можно сделать вывод, что сказкотерапия является уникальным методом в обучении и

формировании грамматически правильной и стилистически окрашенной речи дошкольников. Применение педагогами этой формата работы со сказкой, обеспечивает комплексное воздействие на формирование речевой сферы ребенка. Сопоставляя различные приемы сказкотерапии, можно помочь каждому ребенку прожить различные аспекты жизненных ситуаций, с моделями которых он может столкнуться в дальнейшей жизни. Прорабатывая эти ситуации с дошкольником, педагог подталкивает ребенка к выражению своих эмоций, переживаний, проговариванию аспектов происходящих событий, что, в свою очередь, является мощным приемом, способствующим развитию речи ребенка.

Так, как выражая свои мысли, дошкольник невольно начинает использовать ранее не характерные для его речи слова, выражения, которые он слышал в процессе обучения со стороны педагога. Это дает возможность сделать вывод, что сказкотерапия эффективный метод, который положительно влияет на становление речи дошкольников, у которых прослеживалось общее недоразвитие речи.

Список литературы

1. Вачков, И. В. Сказкотерапия. Развитие сознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. ; Ось-89, 2007. – 144 с. ISBN 978-5-98534-625-1.

2. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Воспитание доброй сказкой. Сказкотерапия для детей и родителей / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. К. Зинкевич. – СПб: Портал, 2021. – 288 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб: Речь, 2010. – 240 с.

© Суббота Н. В., 2024

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДВИЖЕНИЙ РУКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Ишмуратова Елена Михайловна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной педагогики, Институт инклюзивного
образования БГПУ им. М. Танка, г. Минск

Тарасевич Дарья Сергеевна – студент 3 курса, Институт инклюзивного
образования БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Статья посвящается проблеме развития функциональных возможностей руки у детей с церебральным параличом в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: дошкольники, церебральный паралич, развитие функциональных возможностей рук.

При осуществлении коррекционной работы с детьми с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата большое внимание уделяется развитию движений руки у ребенка с детским церебральным параличом (далее – ДЦП). Именно развитие функциональных движений кисти руки позволяет обучить детей с ДЦП витальным навыкам самообслуживания (захват столовых приборов, застегивание пуговиц и кнопок на одежде, включение и выключение электрических приборов, пользование современными гаджетами и т. п.), что в дальнейшем способствует формированию профессиональных навыков в будущем [2].

При развитии движений руки дошкольника с ДЦП в первую очередь необходимо выстраивание полноценной программы реабилитации, которую будут реализовывать все взрослые, включенные в воспитание и обучение ребенка. Все отработанные локомоции должны

быть включены в повседневную жизненную активность ребенка, в том числе в самостоятельную игровую деятельность.

Мы предлагаем использование следующих игр и упражнений, которые будут способствовать активизации интереса ребенка к освоению движений всей рукой и движением кисти рук.

В первую очередь в программу должны быть включены игры и упражнения, требующие крупномоторных движений всей руки, подвижности в плечевом, локтевом суставах. Дошкольникам нравятся игры-подражания: «Птичка летит», «Большая-маленькая птичка», «Орлы-воробушки» и др. Для активизации эмоциональной включенности в игру можно использовать иллюстративный материал (лучше фото), просмотр видео с птицами и животными (его можно просматривать в замедленном темпе).

Также можно использовать игры с мячами средних размеров (10–15 см в диаметре). При этом важно учитывать особенности нарушения ребенка, подбирать мячи разные по фактуре, по весу.

Игры с мячами должны идти по принципу постепенного усложнения движения: взять мяч – отпустить мяч (возможно первоначально с помощью взрослого), взять мяч – переместить его в сторону (положить в обруч, в круг, в корзину), взять мяч – скатить с горки, взять мяч и бросить в корзину (на уровне ног, на уровне груди, на уровне головы, выше головы) и т. п [3]. В дальнейшем можно усложнять игры, выбирая мячи большего или меньшего размера, при поочередном выполнении движений левой-правой рукой (в первую очередь имеющей меньшее повреждение, со стороны поврежденной руки сначала движения выполняются пассивно с помощью полной поддержки взрослого). Также можно усложнить игру, заменив мяч воздушным шаром, движения которого менее предсказуемы. Чтобы ребенок не разочаровался, столкнувшись с трудностями, шар можно привязать к

руке ребенка, чтобы дошкольник с ДЦП мог сам управлять им и в случае неудачи мог подтянуть его к себе.

Также развитию движений всей руки способствует включение изобразительной деятельности. В первую очередь лучше использовать крупную малярную кисть округлой формы. При этом лучше использовать рисование на мольберте (на вертикальной плоскости). Первоначально детям предлагается просто оставлять следы «тычком» (на тонированном листе бумаги, могут быть белые облака на синем, желтые одуванчики на зеленом фоне и т. п.). Далее можно предложить проводить линию горизонтальную (дорожку). Можно показывать детям, что при использовании плоской малярной кисти дорожка может быть узкой или широкой. При этом у ребенка формируется движение в лучезапястном суставе. Далее можно показать, как создавать изображения движением сверху – вниз (дождик), потом снизу-вверх (травка), и при изменении движения руки оставлять следы разной формы, округлой, зигзагообразной и т. п.

В дальнейшем можно переходить на использование крупных восковых мелков, крупных акварельных карандашей, кисти стандартных размеров, а также переходить к рисованию на горизонтальной плоскости. Игры с изобразительными материалами важно использовать постоянно и настойчиво, но усложняя постепенно, чтобы ребенок чувствовал ситуацию успеха. В дальнейшем это поможет подготовить дошкольника к обучению в школе [1].

Важно использовать игры на развитие точности движения в сочетании с упражнениями на расслабление кисти рук, укрепление мышц руки и массажа [1]. При этом важна игровая форма проведения таких упражнений. Первые игровые упражнения лучше начать с растирания всей ладони («Катится колобок», «Горячая картошка», «Колючий ежик»). Такие игры можно проводить с использованием

мячей разной фактуры и температуры, при этом включая музыку, песни или стихотворения.

Далее можно включить игры на встряхивания кисти рук («Дождик», «Падают листочки»).

Далее можно усилить движения и использовать игры, в которых необходимо сжимание кисти ладони в кулак с попеременным разжиманием («Снежки»). Далее стоит включать игры с использованием движений, требующих полного раскрытия ладони и переключения движения рукой в разных плоскостях попеременно («Пила, молоток»). После каждого упражнения важно выдерживать паузы и давать возможность расслабить кисти рук (пополоскать ладошки в тазике с теплой водой, опустить ладошки в бассейн с чечевицей и т. п.).

Также стоит обратить внимание на такой дидактический материал как песок. Сухой и мокрый песок являются отличным материалом для стимуляции кинестетических ощущений, которые способствуют пальцевому осязанию. Сухой песок можно брать в руки, высыпая его сквозь пальцы, закапывать руки, хлопать по нему.

Для развития ладонного захвата в работе с дошкольниками с ДЦП можно использовать игры с мокрым песком, кинетическим песком, игры с сыпучими материалами (крупками), с водой. Как правило, дошкольники очень любят создавать самые разнообразные фигуры. Ребенок удерживает формочку, укладывает в нее песок, стучит по ней, поднимает формочку, все эти действия способствуют не только развитию ладонного захвата, но и развитию согласованности в движении обеих рук. Также для детей с ДЦП очень важно в таких играх рассчитать точность и силу движения, чтобы не сломать постройку из песка, разлить воду или рассыпать крупку.

Среди подручного материала для развития движений руки в педагогической практике широко используются игры с прищепками

различных видов. Цветные прищепки можно использовать в таких дидактических пособиях, как «Солнышко» (ребенку предлагается сделать для изображения солнца лучики, прицепив их к картинке), «Ежик» (ребенку необходимо сделать иголки для ежа по тому же принципу). Также прищепки можно насыпать в одну емкость и предложить ребенку их рассортировать по цветам, размеру, материалу.

Подводя итог, хочется указать на то, что использовать на занятиях по развитию движений руки у дошкольников с ДЦП важно использовать самые разнообразные материалы, в том числе бытовые, которые в дальнейшем ребенок с ДЦП сможет использовать в самостоятельной игре и другой деятельности. Ведь главное в развитии движений у ребенка с ДЦП – это регулярность.

Список литературы

1. Кузнецова, Г. В., Особенности изобразительной деятельности детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом / Г. В. Кузнецова. – М.: ЛОГОМАГ, 2019, – 145 с. – ISBN 978-5-905025-41-9.

2. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

3. Шапкова, Л. В. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Л. В. Шапкова. – М.: «Советский спорт», 2003. – 464 с.

© Ишмуратова Е. М., Тарасевич Д. С., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

Хураськина Екатерина Владимировна – воспитатель,
МБДОУ «Детский сад №103 «Гномик», г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье описаны особенности формирования нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с учетом гендерного подхода. Представлены основные направления работы, как в условиях дошкольного образовательного учреждения, так и с привлечением родителей.

Ключевые слова: гендер, мальчик, девочка, пол, мужчина, женщина, мама, папа.

В прошлом в России процесс гендерного воспитания детей происходил спонтанно и естественно. Девочки в основном проводили время в компании матери или няни, тогда как воспитание мальчиков, начиная с трехлетнего возраста, ложилось в основном на плечи отца. Благодаря постоянному общению с родителями, дети неизбежно перенимали поведенческие стереотипы, свойственные представителям их пола.

Дети склонны подражать своим родителям, стремясь во всем соответствовать родителю того же пола, что и они сами. В условиях гармоничной и спокойной семейной атмосферы ребенок естественным образом усваивает адекватное восприятие поведения мужчины и женщины, опираясь на положительный пример своих родителей.

Важно, чтобы развитие нравственных качеств ребенка

базировалось на его собственном опыте, на практике взаимодействия с окружающими, особенно со сверстниками. С течением времени нравственная составляющая личности обогащается всё более сложными элементами внутреннего мира ребенка, которые определяют его поведение. Любое личностное качество неразрывно связано с целостностью личности, системой мотиваций, отношением к реальности, переживаниями и убеждениями ребенка.

В контексте гендерного воспитания важно, чтобы педагоги уделяли внимание следующим аспектам:

- привлекательности игрового материала и ролевых аксессуаров для стимулирования интереса детей к воспроизведению в игре социально одобряемых моделей женского и мужского поведения;

- достаточности и полноте материалов для игр, которые позволяют девочкам осваивать женскую роль через игровое взаимодействие;

- наличие специальных атрибутов и маркеров в игровом пространстве для «путешествий», дающих мальчикам возможность испытать на себе мужскую роль через игровую деятельность.

В процессе обучения и воспитания в дошкольных образовательных учреждениях особое внимание уделяется созданию специализированных зон, предназначенных для развития у детей навыков, соответствующих традиционным мужским и женским ролям. К таким зонам относятся оборудованные пространства, имитирующие мастерские с базовым набором инструментов, элементы кухни и ванной комнаты, рабочие места для кулинарных и бытовых процессов, а также специализированные уголки для игр в социальные роли с использованием кукол, сопровождающихся атрибутами для изображения различных социальных ролей. Предусмотрены также материалы для ознакомления с культурными стандартами поведения, символические

карты, отражающие ценные социальные качества, и зоны для развития навыков светского этикета через игровую деятельность.

Ключевую роль в формировании нравственного поведения у детей играет семья. Необходимо активное взаимодействие родителей с детским садом, включая участие в открытых мероприятиях, информирование через специализированные уголки для родителей, совместную организацию экскурсий и праздников, а также знакомство детей с профессиями родителей, подчеркивая возможность их осуществления как мужчинами, так и женщинами.

Важно, чтобы родители уделяли особое внимание нравственному воспитанию своих детей, так как на примере поведения родителей дети формируют свои представления о нормах и ценностях. Особенно это касается распределения семейных обязанностей, которое должно служить положительным примером для подражания.

В результате применения гендерного подхода в дошкольном образовании наблюдается развитие нравственных представлений у детей, что способствует повышению уровня их осознания нравственных качеств и норм. Такой подход способствует формированию у детей способности адекватно воспринимать и оценивать поступки с точки зрения нравственных стандартов, что, в свою очередь, положительно влияет на их нравственное поведение.

Список литературы

1. Градусова, Л. В. Гендерная педагогика: учеб. пособие / Л. В. Градусова. – Москва : Флинта ; Наука, 2020. – 176 с.
2. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва : Академия, 2019. – 288 с.

3. Лашкова, Л. Л. Влияние гендерного фактора на нравственное развитие детей дошкольного возраста / Л. Л. Лашкова // Концепт. – 2020. – № 7. – С. 18–23.

4. Репина, Т. А. Проблема полоролевой социализации детей / Т. А. Репина. – Москва : НПО «МОДЭК», 2020. – 208 с.

5. Яковлева, А. С. Воспитание мальчиков и девочек / А. С. Яковлева. – Москва : Педагогика, 2014. – 172 с.

© Хураськина Е. В., 2024

СОВРЕМЕННЫЕ РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Хураськина Елена Леонидовна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад №158», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Статья рассматривает улучшение речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с применением современных развивающих технологий.

Ключевые слова: развивающие технологии, общее недоразвитие речи (ОНР), лэпбук.

Период дошкольного возраста является уникальным и важным временем для формирования личности ребенка. Важно, как происходит интеграция ребенка в современное общество, так как это влияет на его дальнейшее развитие. Исследования показывают, что дети с

ограниченными возможностями в развитии испытывают трудности не только в общении, но и отстают в развитии когнитивных процессов. Такие дети часто характеризуются повышенной тревожностью, возбудимостью и поведенческими проблемами, такими как капризы, упрямство и раздражительность, поэтому предлагается использовать современные методики, которые помогут преодолеть эти трудности и способствуют успешной интеграции в общество. Одной из целей работы педагогов с детьми дошкольного возраста является развитие коммуникативной компетентности. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), уделяется внимание различным аспектам речевого развития, таким как владение речью как средством общения и культуры, развитие активного словаря, культуры речи и звуков, знакомство с книжной культурой и детской литературой [1]. Современные педагогические технологии в дошкольном образовании нацелены на выполнение государственных стандартов и включают в себя различные методики, такие как здоровьесберегающие технологии, проектная и исследовательская деятельность и информационно-коммуникационные технологии.

Сказкотерапия представляет собой метод воздействия на детей через использование сказок. Она способствует расширению словарного запаса, развитию навыков грамматической структуры и связной речи у детей, а также помогает улучшить произношение. В книге «Играем в сказку. Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников» автором О. А. Шороховой представлена программа развития языковой личности ребенка. В ней описаны два направления работы с дошкольниками: сказкотерапия для разных возрастных групп и занятия по развитию связной монологической речи для старших дошкольников. Этот цикл занятий способствует развитию творческих

способностей старших дошкольников, начиная с создания импровизированных историй по сюжетам сказок и заканчивая выдумыванием и драматизацией собственных сказок [4]. Исследователями О. Васьковой и А. Политыкиной разработана программа сказкотерапии для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в речевом развитии. Она основывается на сплочении «Ребенок – Родитель – Педагог» и направлена на повышение самооценки детей, расширение словарного запаса, а также на развитие их воображения и мышления [2]. Технология «ТРИЗ» (теория решения изобретательских задач) имеет важное значение, поскольку способствует развитию связной речи в дошкольном возрасте. Она основана на методах и приемах ТРИЗ и РТВ.

В настоящее время для воспитателя детского сада, особенно для педагога, который работает с детьми, страдающими общим недоразвитием речи, важно проявлять креативность, гибкость и эффективно применять различные образовательные методики. Особое внимание стоит уделить использованию лэпбука, известного также как «книга на коленях». Этот универсальный учебный материал позволяет детям активно изучать определенную тему с помощью вкладышей, кармашков, окошек, мобильных вставок, карточек и других элементов. Наполнение лэпбука может быть совместным творческим процессом для родителей и детей, что помогает не только усвоить новые знания по конкретной теме, но и систематизировать уже имеющиеся знания, а также улучшить навыки. Работа с лэпбуками представляет собой интерактивное взаимодействие воспитанников дошкольного возраста с педагогом, обеспечивая информативное и многофункциональное пособие, соответствующее требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования к окружающей обучающей среде.

Таким образом, активное использование различных технологий позволяет добиться улучшения качества педагогического процесса, достичь эффективных результатов.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 14 ноября 2013 г. №30384 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2014 – 32 с.
2. Акименко, В. М. Развивающие технологии в логопедии. Рязань: «Феникс», 2011. – 109 с.
3. Ковтун, И. В. «Информационно-коммуникативные технологии на занятиях по развитию речи в детском саду» / И. В. Ковтун, // «Современный детский сад». – 2012. – №3. – С. 7–15).
4. Шорохова, О. А. Играем в сказку. – Москва: «Сфера», 2008. – 208 с.

© Хураськина Е. Л., 2024

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СЛОВООБРАЗОВАНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Шатина Вероника Денисовна – студент 3 курса кафедры психологии и педагогики специального образования

Минуллина Аида Фаридовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психологии и педагогики специального образования, Институт психологии и образования КФУ,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Данная статья позволит подробнее познакомиться с особенностями общего недоразвития речи детей, с процессом словообразования у детей с данным видом нарушения. Процесс словообразования у детей с ОНР может быть замедленным и менее продуктивным по сравнению с детьми с типичным развитием речи. В ходе исследования был отмечен ограниченный словарный запас, затруднения с формированием правильной морфологии, ограниченная употребляемость морфем, затруднения с образованием сложных слов и неустойчивость в употреблении новых слов у детей с ОНР.

Ключевые слова: словообразование, общее недоразвитие речи, дети, процесс.

У детей с общим недоразвитием речи процесс словообразования происходит с большими трудностями. Общее недоразвитие речи представляет собой разнообразные речевые трудности, характеризующиеся нарушением формирования компонентов речи, включая звуковую и смысловую стороны, при сохранном слухе и интеллекте. У детей с общим недоразвитием речи отмечается несформированность речевой деятельности, а также и других психических функций. Бедность активного словаря проявляется в неточном произнесении различных категорий слов. Также отмечается, что дети с данным нарушением, в повседневной жизни используют чаще глаголы, обозначающие ежедневные бытовые действия.

Ведущим механизмом формирования грамматического строя речи является овладение правилами языка и языковыми обобщениями. Данный механизм позволяет ребенку преобразовывать семантический материал в речевые действия, используя правильные грамматические конструкции [3].

Грамматические операции процесса порождения речи действительно предполагают высокий уровень развития

физиологической основы восприятия и мышления. Правильность формирования грамматической структуры речи отмечается, когда дети в своей речи могут анализировать и обобщать грамматический строй речи, а также применять данные структуры на практике.

Исходя из этого, хотелось бы отметить, что важно помогать детям с ОНР развивать восприятие языковых конструкций, не забывая про их понимание. Помощь будет заключаться в обучении их языковым обобщениям, правилам строя языка, а также закономерностям языка. Данная работа поможет детям качественно использовать грамматический строй речи в повседневном общении [1].

У детей с ОНР процесс освоения грамматики проявляется в более сложном характере и может требовать больше времени для становления пассивного и активного словаря. Данное проявление обуславливается тем, что грамматические структуры включают в себя множество традиционных правил, отобранных и закреплённых в процессе общественной коммуникации [4].

Процесс становления словообразования проходит в той же последовательности, что и у норматипичных детей. Но из-за того, что в грамматике встречается множество языковых правил, процесс освоения грамматики у детей с ОНР проходит медленнее, с дисгармонией развития языковой способности, а точнее в связанных по значению и множеством конечных слов (строк, цепочек) над конечным алфавитом.

Анализ речи детей с ОНР показывает нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. У этих детей могут возникать трудности как с выбором грамматических форм для выражения своих мыслей, так и с их комбинированием в правильные конструкции. Стойкие, повторяющиеся ошибки при оформлении грамматического строя речи могут проявляться при нарушении формирования грамматических операций. Морфологические

аграмматизмы характеризуются трудностями в правильном образовании и использовании морфологических форм слов [2]. Важно понимать, что процесс словообразования включается в себя сразу несколько процессов оформления речи, таких как изменение корней в составе слова, добавление суффиксов и приставок.

Таким образом, процесс словообразования у детей с общим недоразвитием является достаточно сложным, из-за особенностей с затруднением в анализе и синтезе звуков, когда дети могут иметь ограничения в фонематическом анализе, что затрудняет им различение звуков и их комбинирование для образования новых слов, недостаточным знанием морфем, а также с недостаточным использованием лексических и грамматических правил.

Список литературы

1. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: Союз, 1999. – 160 с.
2. Тенкачева, Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста // Специальное образование, 2014.
3. Туманова, Т. В. Особенности формирования словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1997. – 19 с.
4. Шаховская, С. Н. Развитие словаря в системе работы при ОНР // Психолингвистика и современная логопедия. – М., 1997. – С. 41–47.

© Шатина В. Д., Минуллина А. Ф., 2024

РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Шевнина Татьяна Николаевна – учитель-дефектолог,

МДОУ № 28 «Хрусталик», г. Волжск

Николаева Мария Владимировна – воспитатель,

МДОУ № 28 «Хрусталик», г. Волжск, Россия

Аннотация. В статье представлен вопрос об использовании рисования как вида изобразительной деятельности, как средство развития зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения. На занятиях рисованием решаются ряд важных коррекционных задач: коррекция зрительного восприятия в процессе формирования навыков изучения объекта, упорядочения процесса наблюдения, анализа и систематизации восприятия, уточнения образа предмета; усиление и активизация полисенсорного восприятия при анализе объекта; конкретизация и стимуляция речи и мышления в процессе восприятия и отображения; преодоление недостатков развития личностных качеств.

Ключевые слова: изобразительная деятельность, рисование, развитие зрительного восприятия, нарушения зрения, дошкольный возраст.

На начальных этапах развития творческой способности детей с нарушением зрения возникают ряд трудностей. Они ограничены в своей способности воспринимать окружающий мир в его полном многообразии из-за искаженной системы сенсорных образцов. Ограниченность уже существующих представлений ведет к трудностям в изображении формы, цвета, объема, взаимосвязи отдельных частей объекта и пространственного расположения предметов.

Изобразительная активность является одним из наиболее важных средств исправления и компенсации зрительного дефицита и всестороннего развития детей с нарушением зрения, поскольку в процессе ее осуществления формируются реальные представления о предметах и явлениях окружающего мира.

На занятиях рисованием решаются ряд важных коррекционных задач: коррекция зрительного восприятия в процессе формирования навыков изучения объекта, упорядочения процесса наблюдения, анализа и систематизации восприятия, уточнения образа предмета; усиление и активизация полисенсорного восприятия при анализе объекта; конкретизация и стимуляция речи и мышления в процессе восприятия и отображения; преодоление недостатков развития личностных качеств, обусловленных зрительным дефицитом, таких как неуверенность, неспособность преодолевать трудности, ранимость, робость, ощущение неполноценности и т. д.

Для развития навыков сравнения предметов и чтения изображений используется обводка по контуру, силуэту и трафарету. Детям легче и интереснее рисовать те предметы, которые им доступны для комплексного обследования.

Для формирования полноценных представлений о предметах и их свойствах у детей с нарушениями зрения крайне важно развивать их зрительное восприятие, мелкую моторику рук и зрительно-двигательные связи. Это необходимо для успешного изображения различных форм, строения и цветовых оттенков натуральных объектов.

На занятиях по рисованию педагогу следует предлагать детям изобразить предметы схожей формы, но разных, по сути, например: одному ребенку – мяч, другому – яблоко, третьему – шар. При этом важно постоянно контролировать и корректировать самостоятельные действия детей, используя точные словесные инструкции: «Ощупай

предмет», «Проведи обеими руками по стволу ветки сверху вниз», «Возьми шар в обе руки» и т. д.

Нарушения зрения замедляют развитие зрительно-двигательной координации, поэтому необходимо специально обучать детей способам зрительного контроля за движениями руки при обследовании и изображении предметов. Однако прежде, чем приступать к активной работе по формированию таких взаимосвязей, важно заложить основы развития мелкой моторики и активизации зрительного анализа.

Для этого вначале упражнения для рук и глаз следует давать отдельно, а затем уже в совместном действии. Например, можно использовать рисование по трафарету вслепую, когда задействована только рука. Это позволяет развивать мышечную память на движения руки при изображении форм.

Большие трудности у детей с нарушениями зрения вызывает восприятие и передача на бумаге пространственных отношений между предметами. Правильное понимание и перенос пространственных признаков предмета на плоскость во многом зависит от организации занятий по рисованию. Целенаправленное восприятие пространства должно быть осознанным для ребенка, особенно при зрительно-пространственной недостаточности.

Для этого применяются специальные методы и приемы, помогающие понять пространственные признаки. Например, развитие восприятия перспективы через наблюдение объектов вблизи и вдали позволяет детям осознать изменение величины предметов в зависимости от их удаленности. Для этого подбираются соответствующие иллюстрации, натурные объекты, создаются специальные развивающие игровые ситуации.

Качество представлений о предметах, их точность, полнота и яркость напрямую зависят от качества имевших место зрительных

восприятий и ощущений. Поэтому важно максимально стимулировать и обогащать сенсорный опыт детей через знакомство с разнообразными формами, текстурами, цветами и пространственными отношениями. Использование разных каналов восприятия (зрение, осязание, слух и др.) способствует формированию более целостных и устойчивых представлений.

Кроме того, для развития зрительно-двигательных связей эффективны упражнения по обведению, штриховке, раскрашиванию масштабных изображений предметов с акцентом на точности передачи формы и пропорций. Систематическая работа в этом направлении со временем приводит к автоматизации зрительно-моторных навыков, необходимых для качественного рисования как с натуры, так и по памяти или представлению. Одним из эффективных средств развития пространственного восприятия и отображения окружающего мира на плоскости у детей с нарушениями зрения является работа с фланелеграфами. Фланелеграф представляет собой мягкую ворсистую поверхность, к которой прикрепляются различные вырезанные изображения. Дети по образцу, словесной инструкции или наблюдению за натурой создают на фланелеграфе соответствующие сюжетные композиции. Например, перед ребенком размещаются натуральные предметы: домик, дерево, машинка и другие. Ребенок анализирует, как эти предметы расположены на столе, и создает аналогичную композицию из вырезанных изображений на фланелеграфе. Важно, что анализ взаиморасположения реальных предметов и анализ создаваемого изображения происходят одновременно, что способствует развитию пространственного восприятия. При выкладывании на фланелеграфе плоскостных изображений входящих в сюжет предметов дети уточняют и исправляют неточности в их взаиморасположении. Такая работа развивает умение мысленно представлять расположение объектов в

пространстве и переносить эти представления на плоскость. После завершения работы на фланелеграфе ребенку предлагается изобразить тот же сюжет на бумаге, опираясь на созданную композицию. Это помогает закрепить полученные пространственные представления и навыки их отображения в рисунке. Дети с низкой остротой зрения или слабо владеющие изобразительными навыками могут использовать приемы рисования с помощью обводки по контуру или трафарета. На занятиях по рисованию для коррекции и развития цветовосприятия дети упражняются в различении, назывании цветов, учатся воспринимать цветовую гамму. Это особенно важно, поскольку при некоторых видах глазных патологий нарушается цветоразличение и цветовосприятие. Рассмотрение цветов в реальных предметах способствует обогащению опыта и знаний о цвете. Дети определяют цветовую насыщенность, тональность и контрастность в окраске предметов. Когда ребенок затрудняется в подборе красок, для решения этой проблемы используются дидактические игры, такие как: «Цветовая угадайка», «Рассели краски по домикам», «Разгадай загадку художника», «Составь букет», «Части суток», «Чей замок?». Эти игры помогают закреплять знания о цветах и их оттенках, развивать цветовосприятие. Организация рабочего места ребенка с нарушением зрения в процессе рисования также имеет ряд особенностей. Рекомендуется использовать контрастную подкладку по цвету (в зависимости от зрительного диагноза) и размеру (для слабовидящих детей меньше) листа бумаги. Это помогает лучше фиксировать взгляд на рабочей поверхности и повышает контрастность восприятия рисунка. Также важно правильно организовать освещение рабочего места, учитывая особенности зрения ребенка. Кроме того, для детей с нарушениями зрения рекомендуется использовать увеличенные изображения, контурные рисунки, трафареты и другие приспособления, облегчающие восприятие и воспроизведение

формы и деталей изображения. Систематическая работа в этом направлении способствует развитию зрительного восприятия, пространственных представлений, изобразительных навыков и творческих способностей детей с нарушениями зрения.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Коррекция негативных психических состояний у детей старшего дошкольного возраста средствами нейропсихологических и арт-терапевтических игровых упражнений / С. В. Велиева, Н. Ю. Ярабаева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 4 (29). – С. 275–279.

2. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. – М.: Экзамен, 2006.

3. Семенова, Т. Н. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе инклюзивного детского сада / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева, Л. Л. Ильина. – Чебоксары, 2021.

© Шевнина Т. Н., Николаева М. Н., 2024

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОВЗ

**Агашева Лариса Николаевна, Ефимова Надежда Егоровна,
Елагина Надежда Михайловна** – воспитатели,
БОУ «Чебоксарская НОШ для обучающихся с ОВЗ №1»,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о психолого-педагогической поддержке семьям воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: педагог, ребенок, семья, поддержка.

В семье родился ребенок... в конце предложения не стоит восклицательный знак... К сожалению, (а может быть и к счастью, нам не дано знать) в семьях рождаются дети любимые и родные, но не такие как все остальные, как теперь принято говорить, дети с ОВЗ.

В настоящее время много информации о работе с такими детьми, но мало – по работе с родителями, имеющих детей с ОВЗ, оказания им поддержки. Родители получают психологическую травму и по факту остаются один на один с реальностью, в момент, когда узнают о диагнозе ребенка.

Психологическая поддержка является важным звеном в системе психолого-педагогического сопровождения родителей с детьми с ОВЗ. Ведь воспитание ребенка с нарушениями в развитии требует от

родителей больших физических и духовных сил, поэтому важно самим взрослым сохранить здоровье и душевное равновесие, оптимизм. От того, как дальше поведут себя родители, во многом будет зависеть судьба ребенка и самой семьи.

Основная цель поддержки – повышение чуткости родителей к проблемам детей, снижение эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка, формирование адекватных представлений о предполагаемых возможностях ребенка и оптимизация их педагогического потенциала.

Необходимо, чтобы психологическая поддержка была непрерывной, комплексной, предъявляющей адекватные требования к личностным качествам педагога и его квалификации.

Комплексное сопровождение семьи ребенка с ОВЗ решает множество важных задач: 1) установление партнерских отношений с семьей, эмоциональной взаимоподдержки; 2) повышение компетентности родителей в области коррекционной педагогики, пробуждение интереса и желания заниматься со своим ребенком; 3) формирование навыка наблюдения за ребенком и умения делать выводы, видеть проблемы и маленькие «победы» своего ребенка; 4) помощь в усвоении родителями уверенного, доброжелательного, спокойного стиля общения с целью обеспечения ребенку чувства защищенности; 5) воспитание потребности у родителей обращаться за квалификационной помощью к специалистам в вопросах коррекции и воспитания ребенка с ОВЗ.

Можно выделить основные проблемы семей, воспитывающих детей с ОВЗ: 1) медицинские проблемы; 2) социальные проблемы, в том числе негативное отношение со стороны общества; 3) экономические – ухудшение качества жизни; 4) проблемы внутрисемейных отношений, проблемы личного плана; 5) самоизоляция, потеря смысла жизни.

Условия успешного сопровождения: 1) раннее начало коррекционной работы с ребенком; 2) благоприятная семейная обстановка; 3) партнерское взаимодействие образовательного учреждения с семьей; 4) комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение.

В дошкольном учреждении эффективно используются следующие формы сотрудничества с родителями:

– Анкетирование, социологические опросы с целью получения информации о ребенке, семье на темы «Готов ли сотрудничать с педагогами?», «Стили воспитания в семье», «Я и мой мир» и т. д.

– Семинары-практикумы. В ходе лекций родители получают ответы на возникающие вопросы.

– Досуговые мероприятия предполагают проведение совместных праздников, участия в выставках, конкурсах. Эти мероприятия помогают раскрепощению, объединению родителей, детей и педагогов.

– Индивидуальные консультации специалистов. Педагог предоставляет родителям информацию о результатах диагностики, учит радоваться достижениям ребенка, дает рекомендации по развитию познавательных процессов, помогает преодолеть страхи родителям «особого» ребенка. Для педагогов важно, чтобы родители не оставались один на один со своими проблемами.

– Групповые родительские собрания, проводятся собрания с элементами тренинга, в форме круглого стола, дискуссий.

– Наглядно-информационные формы. Проводятся дни открытых дверей, размещение информации в родительских уголках, на сайте образовательного учреждения и т. д.

– Родительские клубы. Например, «Клуб заботливых родителей» с целью установления сотрудничества ДООУ и семьи в воспитании детей, где участниками являются все специалисты и родители.

– Встречи со священником по вопросам духовно-нравственного воспитания.

Также педагоги проводят индивидуальные занятия с детьми с ОВЗ в присутствии родителя в удобное для них время. В ходе занятий родители обучаются некоторым приемам развития познавательных процессов, приемам самоконтроля.

Целенаправленное психолого-педагогическое воздействие качественно изменяет роль родителей. Они активно включаются в психокоррекционный и одновременно воспитательный процесс собственного «особого» ребенка.

Этот процесс оказывает положительное влияние на формирование адекватных родительско-детских взаимоотношений. Своевременно оказанная психолого-педагогическая помощь улучшает личностное развитие ребенка и помогает снятию проблем у самих родителей.

В ходе практики свою эффективность показали такие средства воздействия, как нерефлексивное и активное выслушивание родителей, перефразирование, резюмирование, информирование. Важным моментом в работе с родителями является сообщение им о других учреждениях в нашем городе и других городах, оказывающих помощь детям с ОВЗ и их родителям.

Процесс психологической поддержки родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, является длительным и сложным. Только совместные и терпеливые усилия всех участников образовательного процесса, основанные на принципах доверия и взаимопомощи, могут дать положительные результаты в развитии детей с ОВЗ – пусть заметные не сразу, а через длительный срок.

Список литературы

1. Дронова, Т. Н. Вместе с семьей: Пособие по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений с родителями. – М.: Просвещение, 2006.
2. Загик Л. В., Куликова Т. А. и др., Воспитателю о работе с семьей. Пособие для воспитателя дет. сада. – М.: Просвещение, 2008.
3. Евдокимова, Е. С. «Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника». – М.: Творческий Центр, 2005.

©Агашева Л. Н., Ефимова Н. Е., Елагина Н. М., 2024

ТРАНСЛЯЦИЯ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ЗНАНИЙ РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКУ: ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Алиев Аюб Адамович – обучающийся юридического факультета
направления «Юриспруденция», Чеченский государственный
университет имени А. Х. Кадырова, г. Грозный

Абдулаева Элита Султановна – кандидат философских наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет
им. А. А. Кадырова», г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Индивид на протяжении всей своей жизни проходит процесс социализации, формируя свою личность, изучая общество и таких же её членов, как и он. Первичный институт, формирующий базис ребенка как отдельной личности – семья, отличается от большой общественности своей специфичной дифференцированной

методологией воспитания ребенка, так как внутрисемейные традиции являются собой систему, чьи отличия возникают на уровне конкретных семей, возникающих еще до периода их классификации на отдельные группы по общим признакам. Однако данный плюрализм влечет за собой будущие конфликты ребенка как будущего участника социума, так как в силу определенных обстоятельств, семья как первичный институт не дала полного понимания и характеристику тем или иным моральным ценностям и основополагающим знаниям. Цель: обозначить проблемы передачи основных знаний и ценностей родителями ребенку и установить пути их решения. Выводы: неподготовленность и занятость родителей, глобализация и ассимилированные ценности являются наиболее распространенными проблемами в воспитании ребенка. Осознание ответственности родителями и более комплексный подход – правильные решения проблемы.

Ключевые слова: родители, первичный институт, ребенок, социум, моральные ценности, знания.

Родители являются носителями регламентированных моралью и законом обязанностей по воспитанию ребенка. Как в животной, так и в человеческой природе, проходят процессы передачи основных знаний о мире родителями ребенку, как необходимо вести себя в обществе, какими принципами морали руководствоваться в разных ситуациях и в общем развитие волевых качеств. Но что примечательно, эти процессы трансляции ценностей и знаний родителями ребенку, пусть и имеют общую сущность, однако методы их реализации весьма многообразны, вместе с этим данная специфика обусловлена не только менталитетом, но и распространенными проблемами цифрового, социального и психического характера.

К самым распространенным проблемам, вызывающих затруднения

усвоении информации является практический аспект, а именно поведение родителей. То, что родители пытаются донести в теории и то, что они показывают вживую, зачастую, не соответствуют друг другу. Л. В. Мардахаев, доктор педагогических наук охарактеризовал данную проблему как «Атрибутивную проекцию как следствие «проекции родителем собственных не желаемых качеств на ребенка», что ведет к его отвержению или жестокому обращению». То есть, амбивалентное поведение родителей, расхождение слов с действиями запутывает ребенка, формирует неверные представления.

Следующая проблема в процессе передачи и информации родителей и её усвоения детьми имеет две стадии: непосредственное формирование личности ребенка в семье и столкновение молодой личности с социумом.

- Как было отмечено Карлом Юнгом, не смотря на податливость ребенка, но «что двое детей у одной и той же матери могут рано обнаружить противоположные типы» (экстравертный и интровертный тип личности), доказывает основную вспомогательную роль в формировании внутреннего психотипа подрастающего индивида. Принуждение в воспитании вопреки предрасположенностям ребенка чревато состоянием психоза и внутренних конфликтов.

- Вторая стадия – контакт с глобализированным обществом, так как в результате слияния культур через сети интернет, родитель, как и его отпрыск, являются носителями ассимилированных с иными идеями ценностей, что дает большой вызов для ребенка, выросшего в условиях традиционного или другого мышления.

И 3 проблемный аспект – малоподготовленность и относительная безответственность родителей в воспитании ребенка. Так как передача основных моральных ценностей и знаний о мире – большая ответственность, лежащая на родителях.

Исходя из статистики «обрсоюза», самой частой проблемой в воспитании ребенка признали занятость родителей, чреватой отдаленностью представлений родителей о внутреннем состоянии ребенка и усвоения им ценностей.

Основные пути решения данных казусов не являются чем-то новым, однако их актуальность только возрастает. Прежде всего родитель должен в полной мере осознавать весь груз ответственности, так как обеспечение условий для жизни и развития является лишь частью из обязанностей. Культурное воспитание, внедрение моральных ценностей и знаний, которые послужат основой внутренней морали подрастающего индивида, содействие в формировании личности ребенка, помощь в социализации, внедрение принципов – этическая часть трансляции основ родителями ребенку, делающая из ребенка – здравомыслящего человека, готового вступить в социум.

Список литературы

1. Мардахаев Л. В. Воспитание ребенка в семье // Педагогическая наука и практика. – 2014. №3 (5). – С. 24–29.
2. Юнг, К. Г., Сонди Л. Патология влечений. – Москва : Алгоритм, 2022. – 368 с.

© Алиев А. А., 2024

РОЛЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Алхажиева Хеди Абуевна – студент направления подготовки «Юриспруденция», Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова, г. Грозный

Абдулаева Элита Султановна – кандидат философских наук, доцент, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Образование является одним из ключевых факторов в развитии каждого человека и общества в целом. Процесс социализации человека осуществляется через образование, развиваются навыки коммуникации, умение строить отношения с людьми. В школьном образовательном процессе с одной стороны субъектами выступают учителя, с другой-ученики, однако роль родителей в нем не менее важна. В работе раскрывается роль родителей в школьном образовании в условиях современной образовательной системы РФ.

Ключевые слова: образование, роль родителей, школа, дети, цифровизация.

Родитель является одним из наиболее важных участников образовательного процесса, поскольку он первый и основной источник знаний, ценностей и убеждений для своего ребенка. Участие родителей выходит за рамки простого отправления своих детей в школу, оно означает создание благоприятной среды обучения, поощрение интереса к обучению и активное участие в академическом развитии своего ребенка.

Важной формой участия родителя в период школьного образования ребенка является вовлеченность. Первичное осмысление феномена родительской вовлеченности связано с делением этой

вовлеченности на: домашнюю и школьную [1]. Домашняя вовлеченность родителей означает оказание поддержки детей в выполнении уроков и обсуждение школьных вопросов (спрашивать ребенка о том, как проходят занятия в школе, участвует ли он в мероприятиях, таких как конкурсы, олимпиады, разузнать, в каких школьных предметах ребенок преуспевает больше всего). Выполнение домашних заданий, в свою очередь, играет важную роль в образовании ребенка, поскольку именно путем их выполнения школьники хорошо запоминают и усваивают материал. Для того, чтобы эффективно оказать помощь в выполнении уроков, родителям необходимо правильно распределить время, исключить негативные оценочные высказывания, помогать только при обращении ребенка за помощью, то есть не пытаться выполнить всю работу за него [2.] Соблюдение таких простых правил сделает процесс выполнения заданий с ребенком плодотворным. Школьная же вовлеченность включает в себя непосредственное взаимодействие с учителями, посещение собраний и иных мероприятий. В результате посещения родительских собраний родитель будет проинформирован об общей успеваемости ребенка в школе, о его поведении, выявится наличие или отсутствие проблем во взаимоотношениях с одноклассниками. Если родитель заметит трудности своего ребенка в общении с одноклассниками, он может принять ряд действий для поддержки своего ребенка: укрепить его самооценку, внушить уверенность в своих способностях, а также, при необходимости, перевести его в другое учебное заведение, где условия для общения будут более подходящими для него.

Следует обратить внимание на роль родителей в школьном образовании в условиях цифровизации. С внедрением цифровых технологий родители стали не просто «контролерами качества», но и непосредственными участниками процесса образования [3, с 277].

Погружение родителей в образовательный процесс ребенка может привести к негативным последствиям, таким как инфантильность, затрудненная адаптация в обществе, утрата самостоятельности: слишком частое вмешательство родителей может мешать ребенку развивать собственные навыки обучения и решения проблем. Ребенок может начать полагаться на родителей для решения задач, что увеличивает риск снижения его способности учиться самостоятельно. Для предотвращения таких проблем важно, чтобы родители находили баланс между поддержкой и вмешательством в образовательный процесс ребенка, давая ему возможность учиться и расти самостоятельно, но при этом оставаясь рядом для помощи и поддержки.

Список литературы

1. Антипкина И. В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 4 (41). – С. 102–114.

2. Я-родитель: сайт. – URL: <https://www.ya-roditel.ru/parents/base/experts/kak-pomoch-rebenku-s-domashnim-zadaniem/> (дата обращения: 27. 04. 2024). – Текст: электронный.

3. Андрееenkova, А. В., Дмитриева, Е. В., Носкова, А. В. Восприятие цифровизации школьного образования: исследовательские результаты онлайн-фокус-групп с учителями и родителями учеников //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2022. – № 2. – С. 272–291.

© Алхажиева Х. А., Абдулаева Э. С., 2024

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Андреева Лиана Владимировна – доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования образа семьи у детей дошкольного возраста. Рассмотрено современное состояние данной проблемы, а также описаны психолого-педагогические условия его формирования у дошкольников.

Ключевые слова: образ семьи, дошкольники, представления о семье.

Проблема формирования образа семьи у дошкольников является одной из актуальных в настоящее время. Это обусловлено тем, что семья представляет собой одну из главных ценностей в нашем обществе и важным является подготовка детей уже с дошкольного возраста к выполнению ими будущих семейных ролей.

Согласно определению Т. В. Андреевой, образ семьи представляет собой субъективную картину семьи, включающую самого субъекта и других членов семьи, его представления о супружеском союзе и родственных связях – отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими совместное хозяйство [1].

Н. И. Демидова, Н. В. Панкова, Т. И. Пухова выделяют три составляющих категории «образа семьи»: когнитивную, эмоциональную и поведенческую [2].

В когнитивной составляющей образа семьи информация находится

на уровне убеждений. Это убеждения в приоритетности каких-либо целей и форм поведения.

Эмоциональная составляющая «образа семьи» заключается в эмоциональном оценивании различных социальных явлений, определении социальных приоритетов, установлении личностно-ценностной иерархии семьи.

Поведенческая – способствует реализации имеющейся в семье личностно-ценностной ориентации, достижению значимых целей.

Как отмечают исследователи, образ семьи у ребенка формируется в первую очередь на основе того, что он видит в собственной семье. Данный образ имеет очень важное значение для дошкольника. Так, в соответствии с образами родителей у ребенка складывается его самооценка и представление о себе. Через формирование «образа семьи» дошкольник усваивает жизненные ценности. Все это влияет на определенное отношение к людям, к окружающему миру в целом со стороны ребенка. Проблема ознакомления детей дошкольного возраста со столь сложным и многогранным явлением общественной жизни, как семья, требует строгого научного обоснования, прежде всего, из-за многочисленных, зачастую противоречивых, а иногда и взаимоисключающих точек зрения на определения сущности и функции семьи, ее исторического прошлого и перспектив развития.

Анализируя определение понятия «образ семьи», можно отметить, что в настоящее время оно не имеет четкой характеристики. Очень часто, в работах исследователей, понятия «образ семьи» и «представления о семье» используются как идентичные. В таком ключе изучались и интерпретировались у детей представления о семье (Р. С. Буре, Ю. О. Галуцинская, Л. В. Грабаровская, А. С. Красовский, Т. В. Кузнецова, Е. Б. Маценова, А. Ю. Тавит, А. Д. Шатова и др.), о семейных ролях (Л. А. Арутюнова, Н. К. Ледовских, М. А. Радзивилова, Т. А. Репина, Г. И.

Уразаева и др.), о семейной традиционной культуре (Е. С. Бабунова, Т. М. Баринаова, Т. И. Березина и др.). Выявлено, что стихийно формирующиеся у дошкольников представления о семье отличаются фрагментарностью, бедностью эмоциональной окраски, часто искажены, деформированы в связи с кризисными явлениями в современной семье (И. В. Бестужев-Лада, Н. Н. Поддьяков). Такие представления негативно сказываются на развитии ожиданий ребенка в отношении своей будущей семьи, сопряжены с неблагоприятным эмоциональным фоном для формирования личности (Е. Л. Арнаутова, А. С. Спиваковская, Х. Фигдор и др.).

Рассматривая психолого-педагогические условия формирования образа семьи у дошкольников, одним из доступных вариантов является чтение художественной литературы. О. В. Дыбина и Р. Е. Шнайдер [3] отмечают, что при выборе произведений надо опираться на доступность их содержания для дошкольников и на то, чтобы они вызвали у них интерес. После того, как произведение будет прочитано детям, обязательно необходимо его обсудить. Как отмечают исследователи, совместное обсуждение содержания произведений и поступков героев способствует формированию осознанных представлений о семье и семейных ценностях, воспитанию чувства любви и уважения к родителям, развитию рефлексии у дошкольников, эмоциональному влиянию детей друг на друга, а также взаимному обогащению их чувств и этических представлений.

Достаточно активно можно использовать возможности народных сказок, с их помощью дети знакомятся с традиционным образом семьи, усваивают основные опорные родовые понятия «род», «семья», «отец», «дети», «брат» и другие, а также подчеркиваются общепринятые правила их общения, а также их функции. Например, такие сказки как «Золушка», «Хаврошечка», «Куричка Ряба» способствуют развитию у дошкольников чувство сострадания, «Морозко» и «Царевна-лягушка»

развивают стремление быть внимательным к окружающим людям. Сказки «Гуси-лебеди», «Репка», «Снегурочка и лиса» формируют у детей стремление оказывать помощь тому, кто в этом нуждается.

Знакомство с художественными произведениями, опора на личный опыт ребенка служат основой для характеристики семьи по принципу «раньше – теперь» и осознания дошкольниками своего места в системе семейных отношений.

Можно также использовать потенциал русских народных пословиц и поговорок, в которых отражена мудрость прошлых поколений. Например, «В гостях хорошо, а дома лучше», «Дружная семья не знает печали», «При солнышке тепло, при бабушке – добро», «Вперёд батьки не суйся в пекло». В ходе беседы можно обсудить их смысл для усвоения детьми из морали.

Н. А. Каратаева предлагает в качестве условия формирования образа семьи использование мультипликационных фильмов. По ее мнению, если мультфильм подобран правильно с учетом возрастных особенностей детей, он может оказывать влияние на формирование представлений о семье и семейных ценностях. Поведение героев мультфильма должно соответствовать принятым нормам и правилам поведения в семье, они должны демонстрировать внимание к другим членам семьи, трудолюбие и т. д.

Одним из средств формирования представлений о семье могут служить семейные традиции. Как отмечает Н. А. Каратаева, традиции «занимают важное место среди факторов, воздействующих на процесс воспитания и формирования личности дошкольника в семье, и являются значимыми компонентами социально-педагогической среды. Воспитательная значимость семейных традиций состоит в том, что благодаря своей постоянной повторяемости они постепенно перенимаются всеми членами семьи как обязательные нормы для

совместной жизни. Дети, включенные в систему традиций, воспитываются незаметно для самих себя. Ведь традиции – это наиболее устойчивые компоненты культуры, составляющие ее каркас» [4].

Список литературы

1. Андреева, Т. В. Семейная психология: учеб. пособие / Т. В. Андреева / Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 244 с.

2. Демидова, Н. И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников : дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : 13. 00. 01 / Демидова Наталья Игоревна, Москва, – 2003.

3. Дыбина, О. В. Диагностика направленности ребенка на мир семьи : учебно-методическое пособие / О. В. Дыбина, Е. Ф. Акулова, С. Е. Анфисова [и др.]. – Москва : Центр педагогического образования, 2009. – 77 с.

4. Каратаева, Н. А. Воспитание уважительного отношения к традиции семьи у детей дошкольного возраста. / Н. А. Каратаева. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический институт, 2003. – 106 с.

© Андреева Л. В., 2024

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ В СФЕРЕ РАННЕГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Архангельская Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры восточных и европейских языков, перевода и лингводидактики, Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина, г. Елец, Россия

Аннотация. В статье анализируются педагогические возможности семьи, обозначенные термином «педагогический потенциал», применительно к сфере раннего иноязычного образования. Рассматривается роль родителей в формировании и поддержании мотивации учения, в применении иностранного языка в повседневной жизни, а также в отношении контроля и оценки образовательной деятельности ребенка. Делается вывод о необходимости взаимодействия учителя иностранного языка с семьями обучающихся.

Ключевые слова: раннее иноязычное образование, педагогический потенциал семьи, взаимодействие учителя и родителей.

Развитие электронных средств коммуникации все еще не отменяет необходимости иноязычного образования, которое остается одним из значимых компонентов образовательного процесса в официальных образовательных организациях, где наблюдается тенденция к ранней иноязычной подготовке. Иностранный язык в начальной школе утвердился в качестве обязательного учебного предмета, а в детском саду часто является дополнительной образовательной услугой (обычно платной), в отношении которой решение принимают родители. И, как правило, именно родители выбирают конкретный язык, который будет изучаться их детьми, чаще всего следуя в этом вопросе за общей оценкой

того или иного языка в обществе или авторитетом конкретного педагога, преподающего язык. Уже эти два организационных момента, зависящие от родителей дошкольника или младшего школьника, обуславливают необходимость учета влияния семьи на процесс раннего иноязычного образования, под которым в данном исследовании мы понимаем иноязычное образование детей в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Пользуясь терминами «иноязычное образование» и «раннее иноязычное образование», введенными в методический оборот Е. И. Пассовым [3] и В. Н. Карташовой [1], мы подчеркиваем широкие возможности иностранного языка в формировании и развитии личности обучающегося. Язык является одновременно и средством коммуникации, и инструментом познания мировой культуры. Такой подход не только раскрывает многосторонность иностранного языка как учебной дисциплины, но и позволяет оценить педагогический потенциал семьи в сфере раннего иноязычного образования. Понимая потенциал как «совокупность средств, которые могут быть задействованы» [2, с. 306], проанализируем, какие из них могут оказывать, с педагогической точки зрения, существенное влияние на процесс раннего иноязычного образования.

Итак, после принятия решения об изучении ребенком иностранного языка (в дошкольном возрасте), выбора языка и с наступлением периода его изучения (и в дошкольном, и в младшем школьном возрасте) одним из ключевых становится вопрос мотивации. В силу возрастных особенностей и отсутствия естественной иноязычной среды у дошкольников и младших школьников чаще всего отсутствует личностный смысл овладения языком. Подготовить ребенка психологически к изучению иностранного языка, заложить основы положительной мотивации учения и поддерживать ее в дальнейшем по

силам родителям и другому близкому окружению. Здесь может помочь личный пример взрослых, пользующихся иностранным языком в быту и профессиональной деятельности, заграничные поездки, беседы с детьми и увлекательные рассказы о пользе языка. Когда изучение иностранного языка уже начнется непосредственно в образовательной организации, то заинтересованная позиция родителей будет способствовать поддержанию мотивации.

Кроме того, наступает этап, когда дополнительное включение иностранного языка в повседневную жизнь, вносит неоценимый вклад в процесс иноязычного образования. Родители могут просить ребенка на иностранном языке называть предметы, окружающие их дома и на улице. Представляется возможным в семье реализовывать известные в обучении двуязычию принципы «одна ситуация – один язык», «одно время – один язык» [4]. Первый предусматривает общение в условленном месте дома только на иностранном языке, а второй – обязательную иноязычную коммуникацию в строго отведенные на это часы. Посредством иностранного языка можно внести элемент новизны в известные игры-ходилки, лото и проч. В ролевых играх удобно осуществлять проигрывание социальных ролей (продавец – покупатель, врач – пациент, учитель – ученик и т. п.) на иностранном языке.

В семье гораздо больше возможностей в плане совместного знакомства ребенка и родителей с культурой стран изучаемого языка. Сюда можно отнести просмотр иностранных мультфильмов как на русском, так непосредственно и на изучаемом языке, чтение коротких поэтических и прозаических произведений детской литературы, знакомство с зарубежными сказками, прослушивание иностранной музыки. Основной задачей будет расширение культурного кругозора ребенка, формирование толерантности в отношении представителей других культур. И, наконец, еще одним важным моментом со стороны

семьи является помощь в выполнении домашних заданий и контрольно-оценочная деятельность. Даже если родители не владеют языком, который осваивает ребенок, они могут помочь ему рационально распределять время на выполнение заданий, контролировать сам факт работы, организуя обучающегося, хвалить за достижения, наблюдать за ребенком, беседовать с ним и потом обсуждать с педагогом возникающие трудности.

Подводя итог сказанному, отметим, что семья обладает многогранным педагогическим потенциалом в сфере раннего иноязычного образования. Его эффективная реализация возможна при условии взаимодействия учителя иностранного языка и родителей обучающихся, что представляется важным и перспективным направлением деятельности образовательных организаций.

Список литературы

1. Карташова, В. Н. Раннее иноязычное образование. Теория и практика / В. Н. Карташова. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2001. – 149 с.
2. Кравченко, С. А. Социологический энциклопедический русско-английский словарь / С. А. Кравченко. – Москва : ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», ООО «Транзиткнига», 2004. – 511 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк : ЛГПИ, 1998. – 160 с.
4. Чиршева, Г. Н. Детская билингвальная речь / Г. Н. Чиршева., П. В. Коровушкин. – Череповец : Череповецкий государственный университет, 2019. – 217 с.

© Архангельская Н. Н., 2024

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ

Барина Светлана Игоревна – воспитатель, МАДОУ «Детский сад №7 «Созвездие», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Создание образовательного пространства в дошкольном образовательном учреждении с привлечением семьи как самой главной и первой среды развития личности дошкольника является одним из перспективных направлений деятельности дошкольных организаций. В данной статье акцентируется внимание на доверенность в отношениях «педагог-родитель»; уделяется внимание педагогическому просвещению родителей и методам работы с ними.

Ключевые слова: детский сад, семья, ребенок, сотрудничество.

За последние годы в России отмечается повышенное внимание к семье со стороны всех социальных институтов. Это объясняется объективными процессами, которые происходят в обществе гуманизацией и демократизацией социокультурных отношений, ростом понимания приоритетности семьи в развитии, воспитании и социализации детей.

В статье 18 Закона РФ «Об образовании» отмечается: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте». Таким образом, признание государством приоритета семейного воспитания, требует иных взаимоотношений, а именно сотрудничества. Взаимодействие детских учреждений с семьей приобретает особое значение и становится актуальной проблемой, связанной в первую очередь с трансформацией самого понятия

«воспитание» в сознании молодых родителей. Многие молодые родители зачастую испытывают определенные трудности в том, что не могут найти достаточно свободного времени для занятий со своими детьми дома, не уверены в своих возможностях. В условиях, когда большинство семей озабочено решением проблем экономического, а порой физического выживания, усилилась тенденция самоустранения многих молодых семей от решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка [2, 24].

По мнению исследователей И. С. Батрасовой, В. В. Горшковой, В. И. Максимовой, В. Г. Маранова именно от семьи на 80 % зависит, каким вырастает человек, какие черты характера формируют его натуру.

Из моего 10-летнего педагогического стажа в ДОУ, на основе наблюдений за семьями воспитанников и анализа их активности в образовательном пространстве, считаю, что все семьи можно условно разделить на три группы. «Пассивные наблюдатели» среди родителей составляют – 60 %, «заказчики» – 15 %, «активные участники» – 25 %. Не все родители осознают важность сотрудничества с воспитателями, но при этом они не ищут причины в себе, своей семье, а всю ответственность возлагают на детский сад. При этом «жизнь семейная, воспитание ребенка» противопоставляется «своей жизни» и получается, родители и ребенок живут сами по себе, отдельно друг от друга. Теряется связь поколений, отсутствуют семейные традиции. А ведь еще Макаренко А. С. убеждал, что семья должна быть коллективом, в котором дети получают первоначальное воспитание и который наряду с общественным воспитанием, влияет на правильное развитие и формирование личности ребенка. О влиянии семьи на личность высказывает свое мнение специалист по семейным вопросам В. М. Целуйко. Он утверждает, что на протяжении длительного времени ребенок, пока растет и развивается, – находится в семейной ситуации и в

зависимости от того, что происходит внутри семьи и какими качествами обладают родители – в таком направлении и будет двигаться человек, такой эмоциональный фон преимущественно и будет преобладать у него в течение его жизни.

Изменение такой позиции становится задачей педагогов и руководителей дошкольного учреждения. От квалифицированной работы дошкольного учреждения зависит уровень педагогической культуры самих родителей, следовательно, уровень семейного воспитания.

К сожалению, реальная практика обнаруживает определенный консерватизм, ориентированность педагогов дошкольных учреждений на традиционные подходы к взаимодействию с родителями воспитанников. Для большинства педагогов характерна недостаточно высокая активность в освоении и применении широкого арсенала методов и средств в работе с родителями. Проведенные исследования в этой сфере, подтверждают недостаточный уровень подготовленности педагогов дошкольных образовательных учреждений к личностно ориентированному взаимодействию с родителями. Отмечается ограничивающее взаимодействие педагогов и родителей характеризуется парциальностью, четко очерченными границами и формальностью общения. Поэтому вопрос продуктивного взаимодействия ДООУ и семьи остается открытым. Необходимо прилагать большие усилия и придумывать новые формы сотрудничества ДООУ и семьи, связанные в первую очередь с возрождением традиций семейного воспитания, вовлечения родителей, детей и педагогов в объединения по интересам и увлечения.

В работах Н. Ф. Родиоповой, В. А. Караковского, А. В. Мудрика, И. В. Рожковой раскрываются различные аспекты понятия «педагогическое взаимодействие» как научной категории в теории целостного педагогического процесса. Структурные элементы взаимодействия в

педагогической деятельности изучали Е. С. Заир-Бек, А. А. Бодалев, Н. В. Бордовская. В публикации Ю. П. Азарова и других авторов посвящённой работе с родителями, речь идет о единстве требований педагогов и родителей, о морально-психологическом климате семьи и его влиянии на личность ребенка.

В связи с вышеизложенным, важно отметить, что на сегодняшний день от педагогов требуется творческий подход к организации работы с родителями: поиск новых примеров; использование методов активизации родителей, направленных на появление у них интереса к проблеме, на возникновение у них ассоциаций с собственным опытом воспитания детей, переосмысливание своей родительской позиции. Большое внимание в сотрудничестве начинает уделяться взаимодействию детского сада и семьи, где ключевым является диалог, который создает единое образовательное пространство «детский сад-семья» и открывает новые инновационные грани взаимодействия с семьей, такие как:

- Информационно-аналитические формы, способствуют выявлению интересов, потребностей, уровня их педагогической грамотности, а также запросов родителей. К ним можно отнести: социологические срезы, опросы, «Почтовый ящик», индивидуальные блокноты.

- Наглядно-информационные формы: применение компьютеров, интерактивных досок, магнитофонов, телевизоров, фотоаппаратуры, создание информационного сайта для родителей; технология «лэпбук»; игровые технологии; технологии проблемного обучения и др. Сюда можно отнести моделирование и решение педагогических ситуаций. Большинство трудностей молодых родителей в воспитании детей связаны с недостатком знаний по вопросам воспитания ребёнка, отсутствием выдержки, терпения, педагогического такта. Родители, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных

особенностей развития ребёнка, порой осуществляют воспитание вслепую, интуитивно. Всё это, как правило, не приносит позитивных результатов. Именно поэтому, данная форма является актуальной на сегодняшний день.

- Досуговые формы взаимодействия: совместные досуги; праздники; участие в акциях, творческих конкурсах; кружки и секции; клубы отцов, бабушек, матерей; семинары, практикумы; «День добрых дел».

- Познавательные формы взаимодействия – нацелены на ознакомление родителей с возрастными и психолого-педагогическими особенностями детей дошкольного возраста. Формирование у них практических навыков в воспитании детей. К ним можно отнести: родительские собрания; круглый стол; мини-собрания; клубы для родителей; мастер-классы; тренинги; совместные проекты; семейные гостиные.

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что семья и детский сад – два важных социальных института социализации ребенка, которые дополняют друг друга. Только при умелом сочетании разных форм сотрудничества, при активном включении в эту работу обеих сторон, может принести реальную пользу в деле образования детей. Родители станут вашими единомышленниками и помогут сделать жизнь детей в детском саду ярче, разнообразнее, радостнее.

Список литературы

1. Агавелян, М. Г. Взаимодействие педагогов ДООУ с родителями / М. Г. Агавелян, Е. Ю. Данилова, О. Г. Чечулина. – Москва : Сфера, 2009. – 128 с.: табл. ; 21 см. – (Библиотека журнала «Воспитатель ДООУ»; 1). ; ISBN 978-5-9949-0145-8

2. Николаева, А. Ю. Детский сад и семья: новые грани взаимодействия / А. Ю. Николаева, Е. В. Апичина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – №45 (387). – С. 229–232.

3. Серова, Е. Ю. Взаимодействие или сотрудничество дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников на современном этапе развития образования / Е. Ю. Серова. – Текст : непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2018 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство. – 2018. – С. 26–30.

4. Пастухова, И. О. Создание единого пространства развития ребенка: взаимодействие ДООУ и семьи / И. О. Пастухова. – Москва : Творческий центр Сфера, 2007. – 43, [3] с.: ил., табл. ; 21 см. – (Библиотека руководителя ДООУ). ; ISBN 978–5–89144–808–7

© Барина С. И., 2024

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Биктяшова Елена Андреевна – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования, Институт психологии и образования КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается важность взаимодействия с семьей воспитывающих детей с отклонениями в развитии в раннем возрастном периоде.

Ключевые слова: социализация, социальная компетентность, ранний возраст, ребенок с отклонениями в развитии, взаимодействие, семья ранняя комплексная помощь.

В настоящее время в Российской Федерации наблюдается стабильный рост числа новорожденных детей с различными отклонениями здоровья. Первые годы жизни ребенка играют огромную роль в его развитии, особенно в сферах социальной, когнитивной и коммуникативной. Медики, педагоги и психологи рассматривают младенческий и ранний возраст как особый период в жизни ребенка. С одной стороны, организм ребенка в этот период очень уязвим, и любое неблагоприятное воздействие, как биологическое, так и социально-психологическое, может замедлить его развитие. С другой стороны, нервная система ребенка очень пластична, и он имеет значительные компенсаторные возможности. Правильная комплексная медико-психолого-педагогическая помощь и активное участие родителей позволяют полностью преодолеть или компенсировать отклонения в развитии ребенка [2].

Организуя работу с родителями таких детей, специалисты решают одну из важнейших задач воспитания детей раннего возраста – психологическое и социальное развитие детей. Одним из основных аспектов этого процесса является формирование у них образцов позитивного социального поведения.

В современной науке роль семьи в успешной социализации ребенка рассматривается как совокупность всех социальных процессов, которые помогают ребенку усвоить и воспроизвести определенную систему знаний и норм ценностей. Это позволяет ребенку стать полноправным членом общества и развить такие качества, как

самостоятельность, инициативность, исполнительность и ответственность.

Социализация – это процесс, в ходе которого индивид усваивает социальный опыт, систему социальных связей и отношений. В процессе социализации человек учится принимать общепринятые формы поведения, необходимые для нормальной жизни в обществе [1].

Л. В. Гордиевская отмечает, что социальная компетентность ребенка дошкольного возраста – это набор навыков, необходимых для участия в обществе и важных для его дальнейшей жизни. Это включает различные виды социального взаимодействия, установление гуманных отношений и познавательную деятельность [5].

Исследования, проведенные в России (Е. О. Смирнова, Т. В. Ермолова и М. С. Кирюшкина), показывают, что ранние этапы социализации ребенка проявляются в специфических формах социоцентрированного поведения [2].

В детском возрасте на процесс социализации оказывают значительное влияние агенты социализации – лица, с которыми ребенок взаимодействует непосредственно. Этими агентами могут быть семья (родители или их заменители), детский сад (воспитатели) и общество (сверстники) [4].

А. А. Катаева и Е. А. Стребелева утверждают, что в первые годы жизни ребенка есть особые возможности для исправления нарушений в развитии. Если эти возможности упущены в этот чувствительный период, их восстановление в будущем становится трудным или даже невозможным [3].

Так развитие коммуникативных навыков у младенцев и детей раннего возраста с отклонениями в развитии необходимо осуществлять не только в рамках логопедической работы в дошкольных учреждениях или центрах, оказывающих помощь детям первых лет жизни. Это

должна быть частью индивидуально ориентированной программы психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи, которая реализуется через слаженную работу команды специалистов и педагогов.

Работа по развитию коммуникативных навыков у детей первых лет жизни с отклонениями в развитии должна учитывать их индивидуальные и возрастные особенности. Коррекционно-развивающее воздействие должно быть организовано на основе комплексных подходов: комплексного, коммуникативного, деятельностного, функционального и семейно-ориентированного.

Коммуникативный и деятельностный подходы к развитию коммуникативных умений у детей первых лет жизни учитывают ведущую форму общения и ведущую деятельность ребенка [1].

Дальнейшее развитие коммуникативных навыков у детей первых лет жизни с отклонениями в развитии должно осуществляться в рамках индивидуально ориентированной программы психолого-педагогического сопровождения. Эта программа должна быть разработана специалистами с учетом особенностей каждого ребенка и его семьи, а также должна включать в себя командную работу с педагогами и другими специалистами.

Это означает, что при формировании различных умений и навыков, включая коммуникативные, у детей первых лет жизни необходимо продемонстрировать им их функциональную значимость. Особое внимание следует уделять работе с семьей. Без участия родителей процесс воспитания невозможен или, по крайней мере, не может быть полноценным [1].

Для детей младенческого и раннего возраста семья играет ключевую роль в их социальном окружении. Поэтому работа с окружением маленького ребенка эффективнее, если учитывать его

семейный контекст, включая его родителей. Семья, воспитывающая ребенка с особенностями развития, нуждается в поддержке, чтобы чувствовать себя уверенно и компетентно в вопросах воспитания и развития своего ребенка, а также понимать его потребности [3].

Таким образом, развитие коммуникативных навыков у детей раннего возраста с отклонениями в развитии требует систематической и комплексной работы со специалистами различных областей, а также активного участия родителей. Отношения между родителями и детьми играют важную роль в процессе социализации. Осознание важности развития социальных и коммуникативных навыков в раннем детстве помогает обеспечить детям с отклонениями в развитии полноценное социальное и интеллектуальное развитие и повышает их возможности адаптироваться в обществе.

Список литературы

1. Григоренко, Н. Ю. Современные подходы к формированию коммуникативных умений у детей первых лет жизни с отклонениями в развитии / Н. Ю. Григоренко // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 104–109. – DOI 10. 26170/ro19–02–14.
2. Карпова, С. И. Модель позитивной социализации детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации / С. И. Карпова, Т. Д. Савенкова // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2021. – № 4. – С. 78–91. – EDN DYQVDK.
3. Проценко, В. О. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / В. О. Проценко, К. О. Сарбалинова // Молодой ученый. – 2021. – № 11. 1 (353. 1). – С. 81–83. – URL: <https://moluch.ru/archive/353/77599/> (дата обращения: 20. 04. 2024).

4. Пушкарева, О. Ю. Взаимодействие с родителями как условие успешной социализации дошкольника / О. Ю. Пушкарева // Молодой ученый. – 2019. – № 4 (242). – С. 403–406. – URL: <https://moluch.ru/archive/242/55876/> (дата обращения: 20. 04. 2024).

5. Толмачева, А. А. Социализация и компоненты социальной компетентности дошкольника / А. А. Толмачева // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 131–133.

© Биктяшова Е. А., 2024

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Варламова Мария Евгеньевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Акифьева Анастасия Николаевна – студентка 3 курса, ЧГПУ им. И. Я.
Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В данной статье представлены данные экспериментального исследования, посвященного изучению особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих подростков с нарушениями зрения.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, нарушения зрения, подростки.

Семья – ключевой фактор в развитии личности ребенка. С. В.

Ковалев указывает, что в доме ребенок учится основам общения, что делает родителей ответственными за развитие у детей умения налаживать человеческие отношения [2]. В. А. Аверин обращает внимание, что умение заботиться друг о друге, способность мирно разрешать семейные конфликты, а также моральное воспитание ребенка формируется исключительно в гармонично функционирующей семье [1]. Важную роль в успехе воспитательного процесса с подростками играет их интеграция в повседневные семейные дела.

В современных социально-экономических условиях значительно обострились проблемы социальной адаптации и реабилитации лиц с особыми потребностями, в частности, с нарушениями зрения. Несмотря на множество предложенных форм образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, семья, воспитывающая ребенка-инвалида, сталкивается с трудностями в решении педагогических, социально-психологических и правовых задач.

Семья, имеющая ребенка с особыми нуждами, в частности с нарушением зрения, в процессе воспитания и развития сталкиваются с различными жизненными трудностями. По мнению А. Г. Литвака, к ним традиционно относят социальные проблемы: отчужденность семьи, потеря родителями работы из-за необходимости ухаживать за ребенком с особыми нуждами, отсутствие толерантной культуры в обществе и т. д. [3].

Такие семьи до недавнего времени не были объектом специального изучения, не разрабатывалось программно-методическое обеспечение их сопровождения. На первый план выдвигалась проблема обучения и адаптации таких детей в социум, в то время как психологические проблемы самих детей и тем более их семей отходили на второй план. Поэтому актуальность исследования особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих подростков с нарушениями зрения, не вызывает сомнения.

Разработкой разных аспектов проблемы детско-родительских отношений в семьях, где воспитывается ребенок с нарушением зрения, все чаще привлекает внимание ученых. Данный аспект проблемы изучали А. М. Арнаутова, О. И. Егорова, В. П. Ермаков, М. И. Земцова, А. И. Зотов, Н. Г. Морозова, Л. И. Солнцева и другие.

Таким образом, существует противоречие, которое обусловлено с одной стороны, потребностью в выявлении и учете в образовательном и реабилитационном процессе особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих подростков с нарушениями зрения, и недостаточным уровнем разработанности данной проблемы.

Экспериментальная работа проходила на базе БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии.

В эксперименте участвовали учащиеся с нарушением зрения 7 класса в количестве 7 детей и их родители-7 человек.

Исследование проводилось с помощью следующих методик:

- «Тест-опросник родительского отношения (ОРО)» (А. Я. Варга, В. В. Столин);
- «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернса, С. Кауфмана);
- Опросник «Подростки о родителях» (Е. Шафер, модифицирован З. Матейчиком и П. Ржичаном).

В ходе проведения методики «Тест-опросник родительского отношения (ОРО)» (А. Я. Варга, В. В. Столин) было выявлено, что в опрошенной группе родителей чаще всего встречается тип родительского отношения «Принятие-отвержение» (57%) в сторону принятия, «симбиоз» выявлен в 29% семей, а тип «маленький неудачник» встречается намного реже (14%).

Родители придерживающиеся типа отношений «принятие-отвержение» в сторону принятия характеризуются принятием ребенка

таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, что не скажешь о типе «маленький неудачник», при котором интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными, и он игнорирует их. При типе воспитания «симбиоз» родитель старается всегда быть ближе к ребенку, ограждать от неприятностей и удовлетворять его основные разумные потребности.

«Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бэнса и С. Кауфмана показала, что большинство подростков (85%) считают семейную ситуацию дома «благоприятной семейной обстановкой», но при этом есть 1 учащийся (15%), который испытывает тревожность, находясь дома с семьей.

На рисунках с благоприятной семейной обстановкой изображены все члены семьи, занимающиеся общим делом, они адекватно расположены на листе бумаги, с точки зрения рисуночной характеристики в них отсутствует штриховка, линии четкие. А при тревожной обстановке в семье рисунок характеризуется частой штриховкой, стиранием и слабым нажимом карандаша.

Анализ результатов опросника «Подростки о родителях» (Е. Шафер, модифицирован З. Матейчиком и П. Ржичаном) показал, что подростки, прежде всего, отмечают позитивный интерес (43%) в воспитательной тактике своих родителей. Обращает на себя внимание выраженная директивность во взаимоотношениях подростков и родителей: показатели DIR занимают второе место по численным значениям (29%). Автономность и непосредственность имеют одинаковые показатели по 14%.

Таким образом, изучение психологических особенностей родительского отношения в исследуемых семьях показало, что большинство родителей (57%) стремятся к принятию своего ребенка, в

подавляющем большинстве исследуемых семей наблюдался гармоничный стиль семейного воспитания, что делает обстановку в семье благоприятной и воспринимается подростками с нарушениями зрения позитивно.

Список литературы

1. Аверин, В. А. Психология детей и подростков / В. А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова, 1998. – 379 с.
2. Ковалев, С. В. Психология семейных отношений / С. В. Ковалев. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
3. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.

© Варламова М. Е., Акифьева А. Н., 2024

ФОРМЫ РАБОТЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Волкова Галина Анатольевна – старший воспитатель

Васильева Татьяна Юрьевна – воспитатель

Горбунова Екатерина Николаевна – воспитатель

МБДОУ «Детский сад №22 «Журавленок»,

г. Новочебоксарск, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье обсуждаются формы работы и направления

деятельности по работе с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. Обсуждается, что в психологическом консультировании семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации, выделяется несколько этапов. Они представлены в статье.

Ключевые слова: педагог-психолог, работа с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Семья – это единство межпоколенческих отношений, взаимопомощь, зависимость друг от друга.

Изменение норм наследования и охраны брака вызывают кризис в семьях. Это отчуждение между членами семьи, большое количество разводов, увеличение количества неполных семей, «гражданских» браков, юридически не оформленных сожительств, а значит, уменьшение зарегистрированных браков, увеличение количества внебрачных детей, ослабление воспитательной функции семьи и возложение этих функций на образовательные учреждения, семьи, находящимися в трудной жизненной ситуации в целом.

В современном обществе недостаточно развита система помощи семьям, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Трудной жизненной ситуацией согласно Федеральному закону «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации», является совокупность обстоятельств, объективно нарушающее жизнедеятельность семьи, последствия которого они не могут преодолеть самостоятельно» (ст. 2).

Педагог-психолог – это один из специалистов, который может помочь такой семье, сберечь ее и не довести до лишения родительских прав, особенно если там воспитываются дети с ОВЗ.

Фактически сопровождение семей, находящимися в трудной жизненной ситуации реализуется всеми специалистами: воспитатель,

дефектолог, логопед, педагог-психолог, социальный педагог. Крайне важно своевременно выявить такие семьи и оказать им помощь. Семейное консультирование – это одна из эффективных видов психолого-педагогического сопровождения семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. В ходе консультирования с родителями и детьми обсуждаются проблемы членов семьи для дальнейшего изменения взаимодействия в ней и личностного роста.

В психологическом консультировании семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации, выделяется несколько этапов.

Диагностический – систематическое отслеживание динамики развития семьи, аналитический сбор информации, различные методики обследования; выход на эффективный результат, когда потребности семьи будут удовлетворены по совместному решению с психологом.

Базовый этап – отбор и использование методов и средств, позволяющих создать условия, стимулирующие положительные изменения в семейных отношениях и способствующие овладению способами продуктивного сотрудничества.

Методы работы с семьей на основном этапе:

1. Патронатные посещения;
2. Консультация педагога-психолога и других специалистов;
3. Сопровождение семей в виде консультаций, наблюдений специалистов;
4. Подключение к решению проблем семьи органов самоуправления, работников культуры, медицины;
5. Вовлечение в досуговую деятельность членов семей по месту жительства.

На основе исследования психолог и семья выделяют ориентиры совместной работы – задачи, ответственность, пределы необходимой поддержки. При работе с каждой семьей задачи уникальны, как и ее

жизненная ситуация, однако общая задача консультирования семьи – это не «обеспечение психологического комфорта» или «избавление от страданий». Самое главное в кризисной ситуации – помочь принять их жизнь во всех её проявлениях, даже кризисных, переосмыслить собственные отношения с собой, другими, миром, осознать и принять ответственность за свою жизнь и жизнь своих родных, и, как следствие, продуктивно преобразовывать жизненную ситуацию.

Кроме работы с семьей в целом, осуществляется работа с каждым членом семьи отдельно. Иногда происходит полное непонимание родителей между собой, отрицание и непринятие ребенка с ОВЗ отцом. После диагностики и сбора информации психолог провел работу сначала с отцом, затем осуществляясь беседы с мамой как с инициатором консультации, а также постоянное сопровождение ребенка. Консультации родителей примирили их и помогли принять ситуацию как необратимый факт.

Данная система психолого-педагогического сопровождения семьи, находящимися в трудной жизненной ситуации осуществляется нами в детском саду, который посещает ребенок.

Особенность патронажных посещений – анализ ситуации на месте жительства семьи; контроль сроков выполнения мероприятий по выводу семьи из кризиса; измерение результативности проведенной работы.

Диагностика детско-родительских отношений в семьях, находящихся в трудной жизненной ситуации, направлена на изучение межличностных отношений в системе «родитель-ребенок» с учетом таких особенностей семейного воспитания как отношение родителей к ребенку и жизни в семье, родительские установки и реакции, неправильный тип воспитания в семье, причины неправильного типа воспитания, уровень родительской компетентности.

Метод совместного планирования деятельности с семьей

опирается на использование потенциала и потребностей семьи. Специфика данного метода заключается в минимализации вмешательства педагога-психолога в принятии решений, имеющих отношение к выходу семьи из кризиса. Семья самостоятельно формулирует задачи работы во всех сферах жизни, ее сроки. Педагог-психолог выполняет функцию организатора и проводника, например, подключает к работе с семьей другие субъекты, поддерживает взаимосвязь с сотрудниками организаций по реабилитации семьи. Однако при этом важно, чтобы семья тоже сама принимала участие в определении ожидаемых результатов, планировала их достижение.

Рекомендуется проводить психологические занятия-тренинги с родителями:

1 этап – поиск внутренних ресурсов семьи, их активизация.

2 этап – формирование уверенности в достижении цели, укрепление внутренних ресурсов семьи (я – родитель, я – личность, я – член общества).

3 этап – принятие окружающей действительности, изменение ограничивающих представлений, расширение модели мира, дополнение ролей.

Тренинговые занятия являются малознакомой формой работы для родителей, поэтому они являются эффективной формой работы с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации.

Консультации педагога-психолога регулярно осуществляется по личным запросам родителей и детей либо планируется их необходимость из совместного обсуждения.

Обязательна работа по включению семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в сферы культурной жизни: выставки, клубные вечера, спортивные мероприятия, конкурсы, семейные гостиные, акции. Содействие включенности родителей в жизнедеятельность своего

ребенка поможет укреплению детско-родительских отношений.

К сожалению, в рамках одной статьи невозможно отразить все аспекты формы работы и направлений деятельности по работе с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. Мы постараемся сделать это в следующих публикациях.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Связь типа родительского отношения и психических состояний дошкольников / С. В. Велиева, А. Р. Велиев, О. И. Григорьев // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3 (146). – С. 248–255.

2. Велиева, С. В. Влияние отношения в диаде «родитель-ребенок» на актуализацию психических состояний старших дошкольников / С. В. Велиева, А. В. Павлова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 3 (32). – С. 66–69. 2

3. Велиева, С. В. Психологическое сопровождение замещающих семей / С. В. Велиева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: международная научно-практическая конференция. – 2016. – С. 203–206.

4. Рубцова А. И. Психолого-педагогическое сопровождение семей, находящихся в социально-опасном положении в условиях ФГОС ДО / А. И. Рубцова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raz№e/2016/05/09/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semeynahodyashchihsya-v>

© Волкова Г. А., Васильева Т. Ю., Горбунова Е. Н., 2024

КОНСУЛЬТАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР КАК ФОРМА СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА

Гарифуллина Надежда Александровна – старший воспитатель

Иванова Светлана Николаевна – учитель-логопед

Шемарина Юлия Вячеславовна – учитель-логопед, дефектолог,
МДОУ «Звениговский детский сад «Светлячок» комбинированного
вида», г. Звенигово, Республика Марий Эл, Россия

Аннотация. В статье описана работа консультационно-методического центра (КМЦ) для семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описан комплекс коррекционно-образовательных услуг, раскрыта взаимосвязь работы специалистов ДОО. Представлены формы сотрудничества с семьей и содержание деятельности профильных специалистов.

Ключевые слова: консультационно-методический центр, семья, дети с ОВЗ, учитель-дефектолог.

Изменение в обществе способствовало повышению рождаемости, в то же время система образования не всегда может обеспечить всех детей местами в дошкольных образовательных организациях (ДОО), особенно, если это касается детей с ограниченными возможностями здоровья. В такой ситуации у родителей есть возможность осуществлять воспитание детей в домашних условиях, однако возникает проблема социализации малышей посредством дошкольного образования. Возникло противоречие между потребностью семьи в квалифицированной коррекционно-педагогической помощи и отсутствием возможности, непонимание проблемы или нежеланием посещать ДОО со стороны родителей.

В статье 17 Федерального Закона от 29. 12. 2013г. № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяется форма семейного образования. Вместе с формой семейного обучения приветствуется взаимодействие с дошкольной организацией. Одной из форм постоянного сотрудничества семьи и ДОО становится консультационно-методический центр (КМЦ). Общей целью создания КМЦ является оказание консультативной, методической, психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) детей от 1. 5 до 7 лет, не посещающих ДОО.

В нашем детском с 2018 года саду на основании приказа отдела образования был открыт консультационно-методический центр «Шагаем вместе». Особенностью работы КМЦ является готовность и возможность специалистов ДОО оказывать коррекционно-педагогическую поддержку семьям с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами.

Поэтому мы определили для себя основные задачи:

1. Первичная диагностика психического развития дошкольников с целью определения ведущего нарушения, а также отслеживание динамики в развитии особого ребенка.
2. Профилактика негативного влияния нарушения на психическое и физическое развитие ребенка с ОВЗ.
3. Коррекция нарушений психического развития ребенка.
4. Сопровождение семьи ребенка с ОВЗ.

В КМЦ «Шагаем вместе» реализуются следующие формы работы:

– открытые занятия для родителей, а именно проведение коррекционной работы с воспитанником по адаптированной программе и одновременно пояснение для родителя коррекционного процесса. Присутствие члена семьи на занятии повышает педагогическую компетентность, поскольку специалист разъясняет ход работы.

– Консультации специалистами в рамках «Школы заботливых родителей» проводятся в различных форматах: консультации-презентации, круглый стол.

– Размещение материалов на официальном сайте, на странице социальной сети ВКонтакте и в закрытых группах, работу которых курируют специалисты.

Специалисты детского сада разрабатывают индивидуальную программу сопровождения ребенка с ОВЗ. Программа строится в соответствии с заключением Центральной психолого-медико-педагогической комиссии. В нее включена информация об актуальном уровне развития, потенциальных возможностях, картине нарушенного развития; педагоги разрабатывают план коррекционных мероприятий с ребенком, определяют содержание и объем помощи семье. В динамике специалисты могут вносить изменения о темпах обучения, потребности в помощи и росте самостоятельности ребенка. На каждого клиента КМЦ создается график работы с указанием ведущего специалиста и педагогов, необходимых для решения поставленных задач.

В 2020 году коллектив МДОУ «Звениговский детский сад «Светлячок» принял участие в программе ГОУ РМЭ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции, подготовки семей для принятия детей и их профессионального сопровождения «Детство», по реализации мероприятия «Государственная поддержка некоммерческих организаций в целях оказания психолого-педагогической, методической и консультативной помощи гражданам, имеющим детей» федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование».

Рабочая группа, в состав которой вошли специалисты КМЦ, в течение одного календарного года осуществляли консультационные услуги родителям по вопросам воспитания и обучения детей от 0 до 7

лет. За 2020 год специалистами ДОО было проведено около 460 консультаций по различным направлениям и запросам.

Продолжается наработка опыта сотрудничества с семьей через КМЦ, как в онлайн, так и в очном формате. Показательны позитивные результаты адаптации детей с ОВЗ: дети из семей, консультировавшихся у специалистов КМЦ до поступления в ДОО, демонстрируют лучший уровень адаптации к детскому саду. Позитивен и опыт родителей. Семья предварительно знакомится с условиями, требованиями ДОО. Знакомится со специалистами и их подходом к работе одновременно с тем как семья формирует опыт взаимодействия с ребенком с ОВЗ.

Список литературы

1. Антипина, Г. А. Новые формы работы с родителями в современном ДОУ / Г. А. Антипина. – Текст : непосредственный // Воспитатель ДОУ. – 2011. – № 12. – С. 88–94

2. Организация консультационного центра инклюзивного образования в детском саду: сборник методических рекомендаций / автор-составитель Т. А. Пескишева / под общей редакцией Э. Ф. Алиевой, О. Р. Радионовой. – Москва : Федеральный институт развития образования, 2018. – 163 с.

3. Яковлева, Э. Н. Организация деятельности консультационно-методического центра / Э. Н. Яковлева, А. А. Майер, Г. Н. Гришина, В. А. Сорокина. – ИД «Цветной мир», 2020. – 80 с.

© Гарифуллина Н. А., Иванова С. Н., Шемарина Ю. В., 2024

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИТУАЦИИ РАЗВОДА РОДИТЕЛЕЙ

Данилова Наталия Степановна – старший преподаватель
кафедры социальной и семейной психологии,

Институт психологии БГПУ им. М. Танка, г. Минск

Чурило Наталья Вячеславовна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного

образования, Институт психологии БГПУ им. М. Танка, г. Минск,

Республика Беларусь

Аннотация. В статье изложены результаты исследования психоэмоционального состояния детей младшего школьного возраста в ситуации развода родителей. Приводятся результаты диагностического исследования уровня тревожности и оценки эмоционального состояния детей их полных и неполных семей. Представлены результаты сравнительного анализа психоэмоционального состояния детей из полных и неполных семей.

Ключевые слова: Психоэмоциональное состояние, тревожность, ситуация развода.

Развод оказывает огромное влияние на развитие ребенка. Исследования свидетельствуют, что любая деформация семьи, в том числе и в результате развода родителей, приводит к негативным последствиям в развитии личности ребенка. При нарушении контактов с родителями у детей возникают наиболее острые переживания, поскольку для ребенка распад семьи – это ломка устойчивой семейной структуры, сложившихся отношений с родителями [1]. Этот вывод подтверждается эмпирическими исследованиями: эмоциональное здоровье детей самым

непосредственным образом связано с существованием постоянно действующего общения ребенка с обоими родителями [3]. Эмоциональные переживания детей младшего школьного возраста, связанные с разводом родителей, обуславливаются их возрастной спецификой. У детей младшего школьного возраста наблюдается усиление агрессии и тревоги, раздражительность, неугомонность, гневливость [2].

Для исследования психоэмоциональных состояний детей младшего школьного возраста в ситуации развода родителей было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 60 респондентов, из них 30 детей, находящихся в ситуации развода родителей, и 30 детей, проживающих в полных семьях.

Для определения уровня тревожности у детей младшего школьного возраста использовалась методика диагностики школьной тревожности Филлипса. Было выявлено, что в группе детей, находящихся в ситуации развода родителей, среднее значение таких показателей школьной тревожности как переживание школьного стресса (у 70% респондентов), фрустрация потребности в достижении успеха (у 58% респондентов), страх не соответствовать ожидания окружающих (у 68% респондентов), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (у 64% респондентов), проблемы и страхи в отношениях с учителями (у 62% респондентов) имеют значения выше среднего. Значения по таким показателям, как страх самовыражения (у 79% респондентов), страх ситуации проверки знаний (у 83% респондентов) и общая тревожность в школе (у 75% респондентов) являются высокими. У детей, проживающих в полных семьях, средние значения по всем показателям меньше 50%, то есть имеет место низкий уровень тревожности.

Для выявления эмоционального состояния детей использовалась методика исследования эмоционального состояния посредством

цветового выбора Дорофеевой Э. Т. Согласно результатам диагностики, из группы младших школьников, находящихся в ситуации развода родителей, 60% детей имеют отрицательное эмоциональное состояние, 28% – нейтральное эмоциональное состояние, и только 12% детей имеют положительное эмоциональное состояние. В группе детей, проживающих в полных семьях, у 52% детей выявлено положительное эмоциональное состояние, у 36% – нейтральное эмоциональное состояние и у 12% – отрицательное эмоциональное состояние. Таким образом, результаты диагностического исследования показали, что у детей, находящихся в ситуации развода родителей, преобладает отрицательное эмоциональное состояние.

Для выявления статистически значимых различий между двумя выборками использовался U-критерий Манна-Уитни. Согласно произведенным расчетам по результатам методики школьной тревожности Филлипса, $U_{кр} = 192$ для критического значения уровня значимости $p \leq 0,01$; $U_{кр} = 227$ для критического значения уровня значимости $p \leq 0,05$. Таким образом, по всем переменным $U_{emp} \leq U_{кр}$, следовательно, по всем переменным U_{emp} находится в зоне значимости, что говорит о том, что дети младшего школьного возраста, находящиеся в ситуации развода родителей, имеют более высокий уровень тревожности, чем дети, проживающие в полных семьях.

Согласно произведенным расчетам по результатам методики исследования эмоционального состояния Дорофеевой Э. Т., $U_{кр} = 192$ для критического значения уровня значимости $p \leq 0,01$; $U_{кр} = 227$ для критического значения уровня значимости $p \leq 0,05$. Переменная «Положительные эмоциональные состояния» $U_{emp} = 187,5$ находится в зоне значимости, следовательно, подтверждается гипотеза, что детям из полных семей, в большей степени присущи положительные эмоциональные состояния, чем детям из неполных семей. Переменная

«Нейтральные эмоциональные состояния» $U_{emp} = 287,5$ находится в зоне незначимости, следовательно, подтверждается гипотеза, что различия по нейтральным эмоциональным состояниям между двумя группами детей незначительны. Переменная «Отрицательные эмоциональные состояния» $U_{emp} = 162,5$ находится в зоне значимости, следовательно, подтверждается гипотеза, что детям из неполных семей в большей степени присущи отрицательные эмоциональные состояния, чем детям из полных семей.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что детям из семей, находящихся в ситуации развода, в большей степени присущи высокий уровень тревожности и отрицательное эмоциональное состояние по сравнению с детьми из полных семей, различия по нейтральным эмоциональным состояниям между двумя группами детей не имеют статистически значимых различий

Список литературы

1. Дорофеева, Э. Т. О возможных критериях распознавания эмоциональных состояний Э. Т. Дорофеева Проблемы моделирования психической деятельности. Новосибирск, 1968. – вып. 2. – С. 279–280.
2. Минакова, Л. К., Жукова, М. Н. Изучение особенностей эмоционального отношения детей к родителям, находящимся в разводе // Семейная психология и семейная терапия 2005, №1. – С. 48–61.
3. Тищенко, Ю. Б., Иванкова, М. В. Влияние семейных отношений на формирование самосознания ребенка // Психолог в детском саду, 2005 – №2. С. 99–113.

©Данилова Н. С., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНОГО ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА И ЕГО ПОДВИДОВ

Карпенко Ольга Анатольевна – кандидат экономических наук,
ведущий специалист АО «Самарагорэнергосбыт», г. Самара, Россия

Аннотация. В статье рассматривается период ранних лет жизни ребенка и его влияние на формирование его интеллектуального и духовного потенциала и капитала, на становление и дальнейшее развитие его личности. Рассматривается духовно-нравственное развитие современной семьи с маленькими детьми и процесс воспитания маленьких детей.

Ключевые слова: духовность, духовный капитал, интеллектуальный капитал, человеческий капитал, раннее детство, ранние годы.

В современных исследованиях по тематике, связанной с интеллектуальным и человеческим капиталом, человеческим развитием особенно не акцентируется внимание на возрастных периодах развития человека, и, в особенности, его ранних возрастах. В данной работе предпримем попытку рассмотреть ранний возраст маленького человека и его влияние на его дальнейшее становление и развитие, формировании его интеллектуального и духовного потенциала и капитала.

Особенно важным и значимым для правильного развития человека, его востребованности и успешности в будущей жизни является период раннего детства до 5 лет. В этот период закладываются фундаментальные духовные характеристики человека, его будущие духовные цели и ценности. Затем до 17 лет возможно реформирование или переформатирование этих характеристик. Но дальнейшее

перевоспитание человека, как правило, невозможно. Период ранних лет жизни до 5 лет происходит в семье под влиянием общих семейных отношений и отношения родителей к ребенку, который впитывает в себя родительскую модель отношений, их духовные ценности и установки, отношение к жизни, к окружающим, к своему развитию, пониманию своего предназначения и многое другое [1, с. 110]. Данный период очень важен, т. к. у ребенка в сознании отпечатываются малейшие слова и черты поведения родителей и близких людей, он считывает все и запоминает, а в будущем подсознательно будет копировать поведение в семье. Отсюда вытекает огромная важность духовной и нравственной жизни в семье, начиная с младенчества, вежливости, грамотности, уступчивости, терпения, прощения и снисходительности, взаимопомощи и поддержки, которое ребенок будет копировать в дальнейшем. Для родителей необходимым является духовная и религиозная жизнь, изучение житий праведных и святых людей, общение с наставниками и т. п. Когда в семье появляется ребенок, необходимо сразу начинать жить праведной и духовной жизнью, нацеленной на помощь людям и обществу, без этого воспитать в ребенке нравственность и духовность невозможно. Поэтому роль ранних лет жизни ребенка в семье поистине огромна.

В случаях, если ребенок не имел семьи и воспитывался в детском доме или же с неблагополучными родственниками, которые не были для него настоящей семьей, первый пятилетний период оказался неблагополучным, ребенок мог получить физические и психические травмы, недополучал любви и внимания, неправильно развивался, что в будущем может привести к возникновению самых разных своих негативных последствий. Такому человеку будет труднее определиться с направлением развития, выбором профессии, могут возникнуть сложности в социализации, в общении, в поиске друзей и круга

общения, а также серьезные сложности при создании собственной семьи, непонимание ролей, потребностей другого человека, неумение строить взаимоотношения и т. п. Если в детстве происходили травмы, даже и в нормальных благополучных семьях, к примеру, развод родителей, смерть родственника, происшествие, несчастный случай, травля в школе и т. п., то ребенку обязательно требуется помощь профессионального психолога, который сможет вовремя увидеть проблему и своевременно помочь с ней справиться. В противном случае психологические травмы останутся с ним на всю жизнь и могут повернуть жизнь в худшую сторону, или не сможет полностью реализовать себя во всех сферах [2, с. 151].

Приведем результаты британского научного исследования о важности ранних лет жизни ребенка в его дальнейшем развитии, успеха, достижениях, образе и уровне жизни. Руководящая группа для изучения связи между детским опытом и поведением взрослых была создана еще в 2018 году, и результаты опроса и других исследований будут способствовать общенациональному обсуждению этой темы, повышению осведомленности о том, как первые пять лет жизни ребенка повлияют на следующие 50 лет.

В конце 2020 года герцогиня Кембриджская Кэтрин рассказала о своем стремлении поставить ранние годы в один ряд с другими серьезными социальными проблемами и возможностями нашего времени на онлайн-форуме, организованном Королевским фондом, где она представила результаты крупнейшего в Великобритании исследования, посвященного ранним годам жизни ребенка [3]. По ее словам, «мы должны сделать все возможное, чтобы решить эти проблемы и повысить важность ранних лет, чтобы вместе мы могли построить более заботливое общество». «Ранние годы должны соответствовать другим большим социальным вызовам и возможностям

нашего времени». Исследование, проведенное Ипсосом МОРИ по заказу Королевского фонда герцога и герцогини Кембриджских, показывает, что думают в Великобритании о ранних годах. В него включены результаты опроса «5 важных вопросов», на который ранее в 2020 году было получено более полумиллиона ответов. Исследование показало, что, хотя 90% считают психическое здоровье и благополучие родителей критически важными для развития ребенка, только 10% родителей уделили время тому, чтобы позаботиться о себе, готовясь к появлению своего малыша.

Исследование, в ходе которого были получены пять ключевых выводов, также показало, что пандемия Covid-19 резко усилила одиночество родителей: 38% испытывали это до кризиса, а 63% – почти две трети – после первой карантина, что на 25% больше. В то время как 98% опрошенных считают, что воспитание имеет важное значение для достижения результатов на протяжении всей жизни, около 24% считают, что беременность до пятилетнего возраста является наиболее важным периодом для здоровья и счастья во взрослой жизни [4].

Отсюда, по-нашему мнению, особенно значимым является то, чтобы свои первые ранние годы жизни ребенок провел с близкими ему и любящими людьми, и лучше – в полноценной семье с обоими родителями, а также братьями и сестрами, дедушками и бабушками. В дальнейшем становление и развитие личности человека, а также формирование его человеческого, интеллектуального и духовного потенциала и капитала происходит на основе того, что было заложено в нем в ранние годы жизни.

Формирование же основ духовности и нравственности в России сейчас происходит в основном только в семье, путем воспитания на собственном родительском примере, чтения духовной литературы, просмотра соответствующих фильмов и спектаклей и т. д. Духовно-

нравственное образование в государственных учебных заведениях, в отличие от того, как было в дореволюционной России, отсутствует. Оно присутствует лишь в религиозных специальных организациях – на проповедях, в воскресных школах, духовных центрах и семинариях для узкого круга верующих в данном конфессиональном направлении, дети в семьях которых и так отличаются высоким уровнем духовности и духовной культуры, и для развития они изучают еще и нравственность, и основы своей религиозной культуры. Для остальных же детей доступ к духовно-нравственному образованию остается закрытым, только внутри семьи.

В итоге отметим, что довольно трудно переоценить особую важность периода раннего детства в развитии и становлении личности человека, его духовно-нравственном развитии, его духовного и интеллектуального потенциала и капитала. И сегодня в нашей стране для полноценного развития детей и спокойного перехода их во взрослую жизнь духовное и нравственное развитие особенно важны, необходимо преподавание подобных предметов и дисциплин в учебных заведениях с раннего возраста и введение отдельных предметов для отдельного духовного и нравственного обучения мальчиков и девочек. И, помимо этого, неизмеримо важным и значимым для ребенка является развитие и воспитание детей в любящей и заботливой семье, чтобы у них было как можно более нормальное, полноценное и счастливое детство.

Список литературы

1. Карпенко, О. А., Левченко, Л. В. Институт семьи как один из факторов духовного и интеллектуального развития человека // Психологическое благополучие субъектов образования: сборник научных материалов. – Ярославль, 2023. – С. 108–116.

2. Карпенко, О. А., Левченко, Л. В. Роль социального капитала, окружения и круга общения в развитии интеллектуального и духовного потенциала и капитала человека // Социальная консолидация и социальное воспроизводство современного российского общества. Материалы X Международной научно-практ. конференции. – Иркутск, 2024. – С. 149–153.

3. Кейт Миддлтон предупреждает, что то, как воспитываются дети, повлияет на «общество, которым мы станем». Режим доступа: https://translated.turbopages.org/proxy_u/en-ru.ru.24d72692-65e5832b-e6ba0547-74722d776562/ (дата обращения 12. 03. 2024)

4. Новый центр по изучению ранних лет от Королевского фонда Кембриджских. Режим доступа: <https://euroroyals.livejournal.com/2066383.html?> (дата обращения 08. 03. 2024)

© Карпенко О. А., 2024

КОНСУЛЬТАТИВНО-ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Кошелева Наталья Анатольевна – доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики, ФГАОУ ВО «Мурманский Арктический университет», учитель-дефектолог, МБУ ДО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Мурманск

Гавриленко Татьяна Владимировна – учитель-логопед, МБУ ДО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»,

г. Мурманск, Россия

Аннотация. В статье представлены особенности реализации консультативно-диагностического направления работы психолого-медико-педагогической комиссии с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) инвалидностью, другими участниками образовательного процесса в современных условиях развития образования.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, консультативно-диагностическая деятельность, психолого-медико-педагогическая комиссия.

В последнее время прослеживается тенденция в увеличении количества детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), нуждающихся в создании благоприятных условий для их развития с учетом индивидуальных особенностей и потребностей.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и (или) инвалидностью – это комплексная технология психолого-педагогической поддержки и помощи ребенку в решении задач его развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов разного профиля, действующих координировано. Важное место в такой системе сопровождения принадлежит психолого-медико-педагогической комиссии.

Территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия города Мурманска (ТПМПК г. Мурманска) является структурным подразделением муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования г. Мурманска «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Одним из основных факторов, обеспечивающих эффективность деятельности ТПМПК г. Мурманска, является результативность консультирования родителей (законных представителей),

воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями, педагогов образовательных учреждений, отражающаяся на степени выполнения всех рекомендаций специалистов и адекватном включении ребенка в образовательную среду в соответствии с его возможностями. Диагностическое обследование и консультирование, обладая собственной спецификой, являются, тем не менее, неразрывными составляющими единого процесса [1].

Междисциплинарная модель консультирования в условиях комиссии – это диалог между специалистами и родителями (законными представителями) ребенка, основная цель которого – выяснить проблемы, беспокоящие родителей, дать достоверную информацию в доступной для них форме, убедить следовать необходимым рекомендациям [3].

На этапе консультирования родителей по результатам обследования ребенка родителям (законным представителям) разъясняются рекомендации ТПМПК г. Мурманска: соответствующие возможностям ребенка специальные образовательные условия, возможные варианты их реализации. Законным представителям разъясняют их права относительно выбора учреждения, информируют об организациях, реализующих различные образовательные программы, о дополнительных образовательных коррекционно-развивающих и реабилитационных услугах (ППМС-Центр, реабилитационные центры системы социальной защиты и здравоохранения).

Количество запросов за получением консультативной помощи в ТПМПК г. Мурманска увеличивается ежегодно. Качественный анализ обращений родителей на консультации показал:

1. Острой остается потребность семьи в информации о специфике заболевания и ходе развития ребенка, возможных путях реабилитации, психолого-педагогическом сопровождении, прогнозе развития ребенка в

целом. Родителям актуальна информация не в общем о детях с ОВЗ с учетом нозологической группы, а конкретно об их ребенке, особенностях его развития. У семьи есть потребность совместного со специалистами обсуждения вопросов будущего ребенка, маршрутизации его образования и получения помощи (например, получения возможных льгот). Соответственно информация должна быть не только качественной, но и индивидуализированной, родителям важен диалог со специалистами.

2. Родители запрашивают навигацию услуг для ребенка на территории города, региона и прилегающих областях, информацию о том, где они могут получать качественную специализированную помощь, в том числе коррекционно-развивающую.

3. Родителей волнует качество предоставляемых услуг, они хотят простыми показателями, критериями оценивать, анализировать информацию, поступающую из сети Интернет.

4. Растет потребность семьи в психологической поддержке. Ресурс семьи, членов семей не безграничен, поэтому работа специалистов ПМПК должна включать в себя формирование готовности родителей принимать психологическую помощь, через осознание ее возможностей в решении их собственных и семейных проблем [2].

Учет потребностей родителей, расширение задач и форм деятельности ТПМПК г. Мурманска, в том числе оказание консультативной помощи участникам образовательного процесса в дистанционном формате, может способствовать повышению качества оказания комплексной психолого-медико-педагогической помощи ребенку с ОВЗ и его семье в целом. Реализуемая система психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ продолжает интенсивно развиваться в различных аспектах деятельности ТПМПК г. Мурманска.

Список литературы

1. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. редакцией М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2017. – 368с. – ISBN 978–5–89415–878–5.

2. Разенкова, Ю. А. Ресурсный подход в психолого-педагогических исследованиях и практике помощи семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья/ Разенкова, Ю. А., Югова, О. В. – DOI: 10.15293/1812–9463.2304.03 – Текст : электронный // Вестник педагогических инноваций. – 2023, – № 4 (72). – С. 38–49. – URL:<https://doi.org/10.15293/1812–9463.2304.03>

3. Фальковская, Л. П. О роли центров психолого-медико-социального сопровождения и психолого-медико-педагогических комиссий в инклюзивном образовании / Л. П. Фальковская, Н. А. Лихошерстова. – Москва // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология. – Москва : МГППУ, 2013. – С. 95–99.

© Кошелева Н. А., Гавриленко Т. В., 2024

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Кузьмина Ирина Николаевна, Асоева Лия Тенгизовна, Петрова
Наталья Юрьевна** – воспитатели, МБДОУ «Детский сад №6 «Сказка»,
г. Цивильск, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье автор повествует о роли семьи в современном образовательном пространстве. Чтобы достигнуть

значительных результатов в общем развитии детей, ДОО с семьей строит взаимодействие. Безусловно, это очень длительный процесс, который требует и от образовательной организации, и от семьи терпения, творчества и взаимопонимания. Но зато благодаря этому педагоги могут улучшить отношения с семьями, родители повысят уровень своей педагогической культуры.

Ключевые слова: партнерские отношения, работа с родителями, взаимодействие, сотрудничество.

Понятие «образовательное пространство» появилось относительно недавно – в 80–е годы 20 века, и оно подразумевает под собой специально организованную среду, способствующую эффективному и плодотворному взаимодействию между педагогами и воспитанниками, которое направлено на получение обучающимися необходимых знаний, умений и навыков. В чем же заключается роль семьи в современном образовательном пространстве?

С давних пор родители являются первыми педагогами. Но зачастую они испытывают трудности в воспитании, допускают ошибки и нуждаются в поддержке со стороны грамотных специалистов. Согласно требованиям ФГОС и ФОП ДО работники дошкольного образования должны активно развивать формы взаимодействия с семьями воспитанников. Данное взаимодействие осуществляется на основе социальной перцепции и с помощью общения [2, с. 57]

Все формы взаимодействия ДОО с семьей проводятся с целью установления доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединения их в одну команду, воспитания потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

В настоящее время в педагогическом лексиконе очень часто стал использоваться термин «инновация». И тут сразу возникает вопрос: что

это такое? Это новшество, нововведение, которое серьёзно повышает эффективность действующей системы.

Инновационные формы предполагают:

- активную позицию родителей;
- сотрудничество с педагогами;
- инициативность в процессе партнерских отношений и побуждения к действиям;
- применение в семейной среде приобретённых знаний [1, с. 46]

Только совокупность этих составляющих дает право говорить о современности данных форм работы. Приведем примеры инновационных форм работы с родителями.

Мастер-классы – известная уже многим форма работы с семьёй, которая позволяет осуществить потребность в установлении взаимопонимания между педагогами и родителями, обмениваться друг с другом знаниями, а также накопленным опытом. Мы организовывали мастер-классы по различным техникам изобразительной деятельности, а именно: по квиллингу, оригами. А также проводили опыты – эксперименты «Хотим всё знать», изготавливали куклы – обереги, выполняли объёмную аппликацию в технике торцевания. Отметим, что в ходе совместной работы наблюдалось повышение качества образовательного процесса с помощью организации совместной творческой деятельности родителей, детей и воспитателей. А самое главное, что родители после проведенных мастер-классов, могли использовать полученные знания, организуя с детьми занятия в домашних условиях. У родителей повысился огромный интерес к совместной деятельности с детьми и желание проводить с ними больше времени.

Клубы. Они создаются с целью увеличения круга взаимодействия семьи и детского сада. Во время дискуссии родители и педагоги имеют

возможность лучше узнать друг друга, а также получить новую информацию на таких совместных встречах в клубе, сидя за круглым столом. Значимость организации родительских клубов состоит в том, что общение в клубе позволяет каждому из его участников не только выразить своё мнение, но и быть услышанным, сравнить свою позицию с позицией других родителей, педагогов. Таким образом осуществляется субъект-субъектный подход в организации обучения воспитанников.

Акции – комплекс мероприятий, действий, помогающий родителям лучше понять возникшую проблему, определить свою позицию в решении этой проблемы, свое отношение к ней. Так, к примеру, рамках проведения краевой профилактической акции «Заметный пешеход» в нашем саду была проведена информационно-пропагандистская работа с родителями воспитанников о необходимости и разновидностях светоотражающих элементов. Педагоги вручили буклеты родителям.

Официальный сайт ДОО – это также одна из инновационных форм работы с родителями с помощью использования компьютерных технологий. Родители могут оперативно получать информацию о жизни ДОО, группы, о проводимых в образовательной организации мероприятиях, новостях при наличии у детского сада официального сайта в сети Интернет. Также на этом сайте родители могут получить полную информацию о специалистах детского сада. Кроме того, сайт детского сада может стать для родителей и источником информации учебного, методического или воспитательного характера [3, с. 34]

Выставки продуктов детской творческой деятельности. Они позволяют показать родителям успехи ребенка в освоении основной общеобразовательной программы ДОО, познакомить детей группы и педагогов с личными предпочтениями каждого ребенка, с его увлечениями. После того родители могут по своим желаниям отдать своих детей на кружки по дополнительному образованию, где они будут

развивать творческие способности.

Итак, действительно, что взаимодействие семьи, посещающего ребенка детский сад, и ДОО – это долгий и трудоемкий процесс, который требует от всех участников образовательного процесса проявления соответствующей активности. В современных формах взаимодействия педагогов с родителями, которые основаны на партнерстве (клубы, психологические тренинги, мастер-классы, дебаты и др.), реализуется принцип сотрудничества и взаимопонимания. Многообразие инновационных форм взаимодействия с родителями позволяет педагогам сделать отношения с семьями как можно лучше, а также развить педагогическую культуру родителей.

Список литературы

1. Руденко, А. М. Педагогика / А. М. Руденко. – Ростов н/Д: Феникс, 2019. – 190 с.
2. Сальникова, Т. Г. Активные методы обучения в повышении профессиональной компетентности педагогов ДОУ. Из опыта работы / Т. Г. Сальникова. – СПб.: Детство Пресс, 2019. – 80 с.
3. Сертакова, Н. М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей / Н. М. Сертакова. – СПб.: Детство-Пресс, 2020. – 80 с.

© Кузьмина И. Н., 2024

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА С СЕМЬЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Кулагина Юлия Владимировна – педагог-психолог,
МБДОУ «Детский сад №7 «Солнечный город»,
г. Цивильск, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Семья сегодня становится все более активным и заинтересованным участником образования. Но её реальное включение в этот процесс зависит, в том числе, от сформированности субъектной позиции семьи и от характера складывающихся отношений семьи и образовательного учреждения. В статье выражена позиция, связанная с пониманием субъектной позиции семьи, возможности её оценки и развития в образовательном взаимодействии.

Ключевые слова: открытость образовательного пространства; субъектная позиция семьи; типы субъектных позиций семьей; партнёрство.

Развитие ребенка традиционно осуществляется в двух сферах образования – в семейной и в различных учреждениях общественного дошкольного образования. Значимость этого факта подтверждается рядом объективных данных, таких как возможный дефицит времени у родителей и их отсутствие специального образования, что необходимо учитывать при обновлении учебных материалов. Также необходимы инструменты для изменения социокультурного восприятия работников дошкольного учреждения к семье. Представители обеих социальных сфер долгое время действовали изолированно, что создавало потенциальные препятствия для взаимопонимания на начальных этапах сотрудничества.

Развитие ребенка в семье обычно происходит естественным образом, в то время как в детском саду оно организовано и структурировано. В семейной среде обучение ребенка включает в себя взаимодействие с различными членами обширного социального круга, отличающегося по возрасту, профессиональным занятиям и другим важным факторам. Ребенок проводит время в детском саду в коллективе сверстников под руководством одного взрослого, в то время как в семье его развитие происходит естественно в ходе повседневных ситуаций без явной цели. Существуют важные предпосылки для объединения усилий обеих образовательных институтов в общем деле, и сочетание общих целей с различными возможностями создает благоприятные условия для эффективного сотрудничества.

Тем не менее, примеры продуктивного взаимодействия семьи и детского сада пока достаточно редки. В большинстве случаев сотрудничество ограничивается формальными мероприятиями, такими как праздник «Папа, мама, я – спортивная семья», эпизодическим участием родителей в субботниках, предоставлением материальной помощи и другими подобными инициативами.

Сотрудничество между детским садом и семьей имеет лишь косвенное и опосредованное отношение к основной цели обеих социальных институтов, которая заключается в воспитании и образовании детей.

Множество факторов мешает эффективному взаимодействию между российскими детскими садами и родителями. Большинство из них связаны с тем, что в современных условиях цели детских садов становятся практически недостижимыми. Хорошо известно, что цели образования, рассматриваемые как социальная система, должны совпадать с ценностями и задачами общества.

Большинство современных родителей осознают важность

образования детей в дошкольном возрасте, однако их активное участие в этом процессе остается недостаточным. На наш взгляд, переход от общих рассуждений к практическим действиям обусловлены несколькими факторами. Первая причина заключается в том, что многие родители не осознают полностью, что является основой развития детей в дошкольном возрасте. Вторая причина заключается в недостаточном осознании процессов развития детей, что приводит к тому, что родители либо не прикладывают достаточно усилий, либо направляют их в неправильном направлении.

Понимание процессов развития ребенка является сложной и обширной темой, не поддающаяся полному освещению в данной статье. В общих чертах, можно определить как процесс усвоения общих навыков и качеств через передачу культурного опыта от одного поколения к другому. Основная роль в этом процессе принадлежит окружению ребенка: взрослым и старшим детям, обладающим определенным культурным опытом. обладающие определенным культурным багажом. Важное значение также имеют материальные объекты, в которых заключен этот культурный опыт. Несмотря на все старания педагогов, имеющихся ресурсов недостаточно для обеспечения полноценного развития детей. Результат подобного отношения в целом общеизвестен. «Автоматическое» посещение детского сада дополняется различного рода подготовительными занятиями. Затем знания, полученные на них, успешно воспроизводятся в первом классе, создавая видимость эффективной дошкольной подготовки. И в дальнейшем обучении ребенок сталкивается со всевозрастающими трудностями.

Много проблем возникает у родителей в период дошкольного детства их детей. Снижение эмоциональной связи с ребенком или ее чрезмерная интенсивность, отсутствие безусловной поддержки, недоверие в способности ребенка быть самостоятельным, излишняя

тревога, наложение завышенных требований без учета его возможностей и т. д. негативно воздействуют на его развитие. Например, дети старшего дошкольного возраста, страдающие от частых заболеваний, часто испытывают тревогу, так как находятся в особой социальной ситуации, связанной с дефицитом необходимых условий для нормального развития. Такие факторы могут повлиять на их уверенность и способность взаимодействовать с окружающим миром. Все эти трудности, однако, могут быть решены через улучшение семейных отношений, активное взаимодействие родителей, детей и педагогов, и создание поддерживающей атмосферы. Также немаловажным является то, чтобы занятия в семье по возможности компенсировали априорно авторитарное устройство образования в детском саду, в котором педагог вынужден занимать учительскую позицию. Занятия в семье должны осуществляться по принципу партнерского взаимодействия, подробно описанному Н. А. Коротковой [3]. Следовательно, наиболее существенными характеристиками дидактической системы, предназначенной для семейного воспитания, являются: непосредственная связь с образовательной программой детского сада; охват всех культурных практик, специфических для ребенка дошкольного возраста (сюжетная игра, игра с правилами, продуктивная и познавательно-исследовательская деятельность, чтение художественной литературы); возможность партнерского взаимодействия взрослого с ребенком [2]. Подобные сценарии предполагают наличие профессиональной поддержки от педагогов и психологов для родителей, а также, если нужно, раннюю организацию коррекционных мероприятий.

Согласно нашим наблюдениям, наиболее эффективным и целесообразным подходом, способствующим развитию субъектности во всех аспектах, является взаимодействие, основанное на партнерстве.

В чем оно заключается. Вне зависимости от уровня, на котором это осуществляется (внутри семьи, между семьями или в рамках семейно-педагогического контекста), важно, чтобы внимание всех участников было сосредоточено не только на конкретном субъекте (как правило, ребенке), а на ситуации его развития или общей проблеме, которая затрагивает всех. Группа участников становится командой, где каждый вносит максимальные усилия для решения этой проблемы, предоставляя поддержку и помощь другим членам команды. Принцип распределения ответственности в образовательной команде предполагает добровольный выбор каждым участником своей доли ответственности, исходя из их возможностей, при этом обязательной является общая ответственность каждого члена команды за достижение цели. Лидерство в такой команде не является постоянным и зависит от ситуации и компетентности участников. В случае успеха результат признается успехом всей команды, а в случае неудачи важно не искать виноватых, а совместно находить пути решения проблемы.

Список литературы

1. Гайсина, Г. И. Работа с родителями как важнейшее направление педагогической деятельности. / Г. И. Гайсина // Учитель Башкортостана. – 2010. – №6.

2. Евдокимова, Е. Детский сад и семья. Методика работы с родителями : Пособие для педагогов и родителей / Е. С. Евдокимова, Е. А. Кудрявцева, Н. В. Додокина. – Москва : Мозаика синтез, 2020. – 144 с.

3. Петренко, В. О. Детский сад и семья – единое образовательное пространство / В. О. Петренко // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 3. – С. 61–62.

© Кулагина Ю. В., 2024

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ В РАЗВИТИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ларионова Оксана Александровна – учитель-логопед,
МБДОУ «Детский сад №117», г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия учителя-логопеда с родителями и педагогами ДОУ как необходимое условие в развитии и обучении детей с тяжёлыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Отмечается, что инклюзия является одной из главных тем в современном образовании. Этот процесс направлен на обеспечение равных возможностей образования для всех учеников, учитывая их разные особые образовательные потребности и индивидуальные возможности. Основная цель этого процесса – создать для каждого ребенка возможность развиваться. Поэтому взаимодействие логопеда с родителями в детском саду очень важно.

Ключевые слова: взаимодействие, учитель-логопед, родители, нарушения речи, инклюзивное образование

В наше время официально признано, что первыми педагогами детей являются их родители (Закон Российской Федерации «Об Образовании», ст. 18, п. 1). данный факт обуславливает необходимость создания условий для взаимодействия с родителями на основе сотрудничества.

Проблема заключается в том, что многие современные родители

перекладывают свои функции воспитания на сотрудников образовательных учреждений, в том числе и логопедов.

Современная система образования все больше уделяет внимание работе с детьми, у которых есть особые образовательные потребности [1]. Инклюзия является одной из главных тем в современном образовании. Этот процесс направлен на обеспечение равных возможностей образования для всех учеников, учитывая их разные особые образовательные потребности и индивидуальные возможности. Основная цель этого процесса – создать для каждого ребенка возможность развиваться [4].

Взаимодействие логопеда с родителями в детском саду очень важно. На этом этапе логопеду необходимо показать и объяснить родителям важность и необходимость оказания своим детям психологической, медицинской и педагогической помощи. Некоторые родители опасаются статуса детей с особыми образовательными потребностями и категорически против взаимодействия со специалистами, боясь, что это может негативно сказаться на документах и оставить в их представлении понятие «ненормальный» для их детей [3]. Однако, впереди нас ожидает плодотворная и слаженная работа, поскольку большую часть времени ребенок проводит дома, и только родители несут ответственность за своих детей, а педагоги детского сада должны оказать им помощь, обладая необходимыми знаниями и навыками [1]. Чтобы помочь логопедам и родителям в работе с детьми, у которых есть нарушения речевого развития, сегодня предлагается большой выбор дидактических игр, пособий и методических рекомендаций. Однако, на практике родители не всегда правильно их используют. Взаимодействие должно быть направлено на повышение педагогической культуры родителей, развитие у них психологических и педагогических знаний, умений и навыков [4]. В процессе работы с

родителями необходимо показать им, что логопед – это не только «врач», но и педагог, который может помочь детям в развитии речи. Родители должны знать, что каждый ребенок имеет право на получение квалифицированной логопедической помощи, поэтому логопед в детском саду должен работать индивидуально с каждым ребенком. Для развития мотивации у родителей можно использовать такой прием, как «почта для родителей». Это стенд с особыми кармашками в раздевалке группы, каждому ребенку прикреплен свой маленький разноцветный карманчик, где родители видят результаты работы с их ребенком в формировании правильного произношения звуков и результаты конкурсов и выставок, проводимых логопедом. Там также есть несколько больших прозрачных кармашков с информацией о теме недели и рекомендациями по их использованию дома. В процессе формирования мотивации у детей также включаются родители. Например, можно использовать такое задание, как «наши успехи» – это небольшой стенд в раздевалке группы, на котором изображены картинки, связанные с каждым ребенком, и путь развития их речи. Каждый ребенок знает свои картинки и путь развития. При входе в группу ребенок сразу знакомится со своим путем развития, где обозначено, какие звуки он должен произносить. В течение дня ребенок имеет возможность посмотреть на свой путь и проверить свои успехи в этой области. Для этого можно предложить ребенку присесть на стульчик, который находится на некотором расстоянии от пути развития, и поговорить с воспитателем, чтобы он проверил, правильно ли он произносит звуки. Благодаря активизации основных потребностей детей дошкольного возраста, включая стремление к достижениям, самоутверждение и соревновательный дух, развивается интерес к коррекционно-развивающей деятельности. И успех работы логопеда напрямую зависит от того, насколько хорошо организовано взаимодействие с родителями.

В современном обществе, где большое внимание уделяется вопросам воспитания детей, роль семьи в становлении личности ребенка все больше увеличивается [2]. К сожалению, в настоящее время проблема семейного воспитания становится особенно острой. Очень важно, чтобы логопеды и воспитатели дошкольных учреждений взаимодействовали, поскольку на их плечи ложится значительная нагрузка. Вместе с детьми, испытывающими нарушения в развитии, они занимаются и обычными детьми в одной группе, в одном образовательном пространстве.

Одной из важных форм взаимодействия является проведение совместных проектов с родителями и детьми. Учитель-логопед, воспитатель и родители сотрудничают в реализации таких проектов, как «По дороге к школе» – укрепление навыков грамоты, «Словесный калейдоскоп», «Речевая карусель» – закрепление лексической темы, «Незнакомые словечки» – развитие словарного запаса детей. Воспитатель должен стать не просто помощником логопеда, а его единомышленником и надежным соратником во всех вопросах коррекционно-развивающего обучения ребенка.

Эффективное взаимодействие педагогов с родителями является не только педагогическим просвещением, но и психолого-педагогическим воздействием. Чтобы родители понимали необходимость сотрудничества с логопедом, необходимо работать над формированием у них уверенности в том, что их ребенок способен преодолеть все трудности в развитии и обучении. Результаты этой работы становятся видными, поскольку они приводят к формированию правильной речи у ребенка и его успешному развитию.

Логопедическая работа в дошкольных учреждениях, включая нашу группу, проводится не только с детьми, но и с их родителями. Это необходимо для того, чтобы родители были в курсе происходящего,

понимали, что происходит с их ребенком, видели его прогресс и достижения. От этого зависит развитие правильной речи у ребенка и его успех. Для усиления осознания важности их роли необходимо использовать различные методы и способы, включая родительские собрания. Само собрание может быть проведено как в традиционной форме, так и в нетрадиционной, но важно, чтобы родители знали о проблемах, с которыми сталкивается их ребенок, и понимали, что эти проблемы могут быть решены. Рекомендации по проведению занятий с детьми и занятий с детьми дома также могут помочь родителям [1]. Чтобы быть в курсе всех проблем, связанных с нарушениями речи, родителям необходимо регулярно посещать логопедические занятия, проводимые учителем-логопедом. У родителей должна быть возможность посещать такие занятия в удобное для них время.

Воспитателям дошкольных учреждений выпадает важная задача – организовать процесс таким образом, чтобы полноценное развитие одних детей не возникало препятствием для развития других детей. Как это организовать, является вопросом первостепенной важности.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Связь типа родительского отношения и психических состояний дошкольников / С. В. Велиева, А. Р. Велиев, О. И. Григорьев // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3 (146). – С. 248–255.

2. Велиева, С. В. Влияние отношения в диаде «родитель-ребенок» на актуализацию психических состояний старших дошкольников / С. В. Велиева, А. В. Павлова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 3 (32). – С. 66–69.

3. Комарова, А. С. Взаимодействие учителя-логопеда с родителями и педагогами ДООУ как необходимое условие в развитии и обучении детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования / А. С. Комарова, Н. Н. Омельченко // Вопросы дошкольной педагогики. – 2023. – № 3 (62). – С. 30–33. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/245/8071/> (дата обращения: 26. 03. 2024).

4. Семенова, Т. Н. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе инклюзивного детского сада / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева, Л. Л. Ильина. – Чебоксары, 2021.

© Ларионова О. А., 2024

К ВОПРОСУ О СОТРУДНИЧЕСТВЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Макарова Гузель Гафуровна – учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад 203» Непоседы», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о взаимодействии учителя-логопеда с родителями воспитанников, имеющих нарушение речи. Отмечается, что сотрудничество родителей с профессионалами дает более эффективные результаты в коррекции речевых нарушений. Поэтому важной задачей является формирование команды, где все единомышленники – специалисты и родители, стремятся к одной цели: исправлению речевых дефектов, формированию личности и подготовке детей к обучению.

Ключевые слова: сотрудничество, взаимодействие, учитель-логопед, семья, родители, дети с нарушениями речи.

Одним из ключевых аспектов в работе над проблемами коррекции у детей с нарушениями речи является важность взаимодействия учителя-логопеда с семьей. Поскольку речевые нарушения оказывают влияние на психическое развитие, формирование личности и поведение ребенка, необходимо максимальное вовлечение родителей в процесс коррекционной работы. Родительское мнение является авторитетным для ребенка, и родителям предоставляется возможность укреплять усвоенные учителем-логопедом навыки ежедневно.

Сотрудничество родителей с профессионалами дает более эффективные результаты в коррекции речевых нарушений. Поэтому важной задачей является формирование команды, где все единомышленники – специалисты и родители, стремятся к одной цели: исправлению речевых дефектов, формированию личности и подготовке детей к обучению.

Однако часто родители не уделяют должного внимания преодолению речевых проблем у детей. По моему мнению, это происходит из-за того, что они не замечают недостатков речи у своих детей или не придают им должного значения, полагая, что все исправится само по себе со временем.

Время для коррекции проблем проходит, в то время как дефекты речи остаются. Ребенок начинает испытывать сложности из-за них как в общении, так и в учебе, что отрицательно сказывается на его развитии. Поэтому важно, чтобы родители серьезно подошли к речевым проблемам своих детей и активно участвовали в коррекционной работе.

Учитель-логопед играет важную роль в повышении педагогической культуры и просвещении родителей. Он планирует и координирует совместную работу с другими специалистами, определяет основные задачи в работе с родителями. А именно, устанавливает партнерские отношения с каждой семьей, объединяет усилия педагогов и

родителей для развития детей, создает атмосферу взаимоподдержки и взаимопонимания в проблемах друг друга. Логопед повышает компетентность родителей в вопросах речевого развития, помогает им в выполнении воспитательных функций, поддерживает уверенность в их педагогических возможностях, обучает конкретным методам работы.

В общении с родителями учитель-логопед предпочитает диалог и партнерство, не использует менторский тон, дает рекомендации в форме пожеланий. Он избегает критики и оценок, сохраняет конфиденциальность информации, не подчеркивает особенности дефекта ребенка перед несколькими родителями. В коллективном общении использует только положительные примеры из жизни детей, оставляя негативные обсуждения на индивидуальный уровень. Рассматривая проблемы ребенка, учитель-логопед проявляет эмоционально-положительное отношение и уважение к нему, приводит яркие примеры и убедительные аргументы, предоставляет научно-достоверную информацию без использования сложных терминов.

Избегайте употребления слов «дефект», «нарушение» и подобных, которые могут вызвать протест и негативное отношение к учителю-логопеду. Лучше используйте более нейтральные термины: «трудности», «проблемы», «недостатки».

Одним из важных аспектов общения педагогов с семьями является учет социальных факторов, которые влияют на воспитание детей в семье. Эти факторы включают возраст родителей, их образование, опыт в семейных отношениях, а также условия проживания. Стиль взаимодействия с семьями формируется постепенно и является приоритетным направлением работы учителя-логопеда с родителями. Важно учесть несколько факторов при формировании этого стиля:

1. Субординация и соблюдение границ компетентности в принятии решений и отвечать на вопросы родителей.

2. Общение с родителями только по вопросам развития детей и их проблем.

3. Соблюдение речевого этикета в общении с родителями, включая обращение на «вы» и использование имени и отчества, независимо от возраста.

Чтобы эффективно общаться с родителями детей с речевыми нарушениями, учителю-логопеду следует руководствоваться несколькими принципами:

1. Стремиться понять родителей и видеть проблему глазами собеседника, проявлять эмоциональный отклик на нее.

2. Внимательно слушать вопросы и высказывания родителей, обращая внимание на их жесты, мимику, интонацию и улавливая подтекст.

3. Иметь базовые знания в психологии общения для осознанного использования поз, интонации и выражения лица.

4. Обращаться к родителям с доброжелательным и доверительным тоном, который вызывает их расположение и симпатию.

Таким образом, учителю-логопеду при работе с родителями детей, имеющими проблемы речи, необходимо учитывать социальные факторы, следовать принципам эффективного общения и проявлять доброжелательность и понимание.

Первостепенным моментом является установление контакта с ребенком. Ласковое и спокойное отношение к нему помогает установить связь. Создание психологической атмосферы, которая позволяет ребенку чувствовать себя комфортно в кабинете логопеда, является важным. Умение восхищаться ребенком и отмечать его положительные качества является ключевым навыком. Похвала является мощным стимулом. Устанавливая хороший контакт с ребенком, вы сближаетесь с его родителями.

Родителям важно продемонстрировать уже установленную связь с ребенком и дружелюбное отношение к нему во время занятий. Показывайте им даже малейшие успехи ребенка и его навыки, чтобы подчеркнуть не его проблемы, а желание обучаться у логопеда. Все это стоит сделать до первого родительского собрания.

В процессе коррекционного обучения раскрывайте перед родителями все проблемы и нарушения у детей, включая грамматическую структуру речи, связную речь, фонетико-фонематические нарушения, познавательные способности, эмоционально-волевою сферу и поведение. Важно донести до родителей, что только совместное воздействие специалистов и семьи сможет эффективно влиять на развитие и коррекцию нарушений у ребенка.

Сейчас работа специалистов с родителями осуществляется в значительно большем объеме. Это: консультации по вопросам обучения и воспитания, изготовления ширм, папок-передвижек и другого наглядного материала, оформление информационного стенда для родителей; показ логопедом индивидуальных занятий с детьми, фронтальных открытых занятий с нетрадиционными формами проведения, а также с участием в занятиях родителей, проведение родительских собраний и диспутов.

Фундамент взаимодействия между педагогами и родителями закладывается во время первого организационного собрания в сентябре. На этом мероприятии я представляю цели и задачи нашего сотрудничества, обсуждаю систему логопедических занятий с детьми (индивидуальные, групповые и коллективные занятия), возможность консультации для родителей для ответов на все их вопросы. Я подчеркиваю важность участия семьи в логопедической работе и их поддержку. Я представляю родителям результаты логопедического обследования, проведенного ранее. Мы организуем практикум по

знакомству с органами артикуляции, где родители могут попробовать выполнить несколько упражнений перед зеркалом, осознавая сложность этого задания, особенно для маленького ребенка. Поэтому им потребуется терпение при выполнении домашнего задания, а ребенку – помощь и поощрение за его старания.

По завершении первой встречи родители заполняют небольшие анкеты с вопросами о развитии ребенка. Перед каждым собранием я подбираю книги, которые могут помочь родителям быть более информированными. После собрания они имеют возможность просмотреть эти книги.

Аналогичные собрания проводятся три раза в учебном году: в сентябре, январе и мае. В конце года отмечаются успехи детей и активность родителей. В мае родителям дается рекомендация на летний период. Для работы с родителями я использую различные вспомогательные средства, создаю специальные уголки и выставки книг. Также размещаю информацию перед входом в группы, чтобы родители могли ознакомиться с ней, пока их дети готовятся к занятиям. Информационный материал обновляется каждые две недели и включает статьи специалистов с конкретными советами по развитию речи.

В материалах папки «Информация для родителей» выделены следующие разделы: развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, формирование правильного звукопроизношения, речевое развитие ребенка, обучение грамоте, домашние уроки русского языка, речевые и психологические тесты, риторика для детей.

Регулярно обновляя информацию в «Родительском уголке», мы стараемся выставлять для родителей тематические папки для ознакомления дома, например: «Игры и упражнения по развитию речи для детей старшего дошкольного возраста», «Компьютерные игры по развитию речи и подготовке к обучению грамоте».

Важным и значимым направлением в работе с родителями является показ открытых индивидуальных занятий с ребенком, где логопед может показать весь спектр особенностей нарушений у ребенка, осуществляя индивидуальный подход к нему.

Для удобства родителей два раза в неделю я работаю в вечернее время. По договоренности, родители могут посетить индивидуальные занятия с их ребенком, где они имеют возможность увидеть, чем и как мы занимаемся, что малышу необходимо закрепить дома, над чем еще поработать.

Список литературы

1. Артемова, М. Взаимодействие учителя-логопеда с семьей ребенка, имеющего речевые нарушения / М. Артемова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/vzaimodeistvie-uchitelja-logopeda-s-semei-rebenka-imeyuschego-rechevye-narusheniya.html>

2. Боровик, М. И. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком / М. И. Боровик, Н. О. Карасева // Молодой ученый. – 2016. – № 18 (122). – С. 431–433.

3. Смелова, А. В. Взаимодействие логопеда и родителей детей с нарушениями речи в условиях Логопедического центра // Проблемы науки. – 2019. – № 9 (45) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-logopeda-i-roditeley-detey-s-narusheniyami-rechi-v-usloviyah-logopedicheskogo-tsentra> (дата обращения: 31. 03. 2024).

© Макарова Г. Г., 2024

ПРИБОЩЕНИЕ К СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ, ЕДИНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Матвеева Наталия Юрьевна – воспитатель

Тиванова Наталья Валерьевна – воспитатель

Евдокимова Наталья Борисовна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад
№ 112», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о формировании семейных ценностей у дошкольников. Отмечается, что происходящие изменения в обществе влияют на разрушение ценностных ориентиров семьи. Это обуславливает необходимость сотрудничества с семьями дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. Также ФГОС дошкольного образования делает упор на приобщение детей дошкольного возраста к культурным семейным традициям, ценностям общества и государства.

Ключевые слова: семейные ценности, дошкольный возраст.

Концепция ценности имеет множество аспектов и подходов, отражённых в трудах отечественных и зарубежных мыслителей. Одним из ключевых является понимание ценности как комплекса характеристик, определяющих её значимость и влияние на поведение и сознание человека.

К этим характеристикам относятся:

– значимость: ценность представляет собой нечто важное и значимое для человека или общества. Это качество может проявляться в различных формах: материальной, духовной, социальной, эстетической и т. д.

– нормативность: ценности выступают в качестве норм и правил,

регулирующих поведение людей в обществе. Они определяют, что считается правильным и неправильным, достойным и недостойным, приемлемым и неприемлемым. Ценности задают рамки морали, этики и нравственности, влияя на выбор поступков и принятие решений.

– полезность: ценности часто связаны с полезностью и практической значимостью для человека или общества. Они могут быть связаны с удовлетворением потребностей, обеспечением благополучия, безопасности, комфорта и т. д.

– целесообразность: ценности могут выступать в качестве целей и устремлений, к которым стремятся люди и общество. Они определяют направление развития, мотивируют людей и помогают им принимать решения.

– отношение: ценности формируются на основе отношения человека к окружающему миру, к другим людям, к самому себе. Они отражают индивидуальные и коллективные предпочтения, взгляды, убеждения и мировоззрение.

Ценности играют важную роль в формировании личности, в регулировании социальных взаимодействий, в определении общественного развития. Они являются основой для принятия решений, выбора целей и стратегий, оценки поступков и событий.

Ценности могут изменяться и трансформироваться под влиянием различных факторов: исторического контекста, социальных условий, личного опыта, культурных влияний и т. д.

Понимание сути ценностей позволяет исследователям и практикам более глубоко анализировать поведение и сознание людей, а также разрабатывать эффективные стратегии для воспитания, образования и формирования общественного сознания.

Исследования показывают, что семейные ценности претерпевают изменения вследствие влияния различных социально-экономических и

социокультурных перемен в обществе. Семья как социальный институт особо восприимчива к глобальным реформам государства, и это отражается на воспитательно-образовательной дееспособности.

Происходящие изменения в обществе влияют на разрушение ценностных ориентиров семьи. Это обуславливает необходимость сотрудничества с семьями дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. Также ФГОС дошкольного образования делает упор на приобщение детей дошкольного возраста к культурным семейным традициям, ценностям общества и государства. В области социально-коммуникативное развитие по ФГОС ДО педагог формирует представления воспитанников дошкольников о себе, своей семье, малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях своей нации, народных традициях и обычаях.

Таким образом, необходимо соблюдать принцип тесного взаимодействия детской образовательной организации с семьей воспитанников.

ДОО разрабатывают программы по формированию семейных ценностей у дошкольников и родителей. Методологическими ориентирами при разработке программ педагогам служит Концепция приобщения к семейным ценностям дошкольников (авторы: Л. В. Коломийченко, О. А. Воронова).

Программа может включать в себя следующие разделы: «Я и моя семья»; «Я и мои бабушка и дедушка»; «Я и обычаи моей семьи»; «Я будущий мама и папа», «Я и здоровье моей семьи».

Программы по формированию семейных ценностей включаются в вариативную часть ООП ДО, в основе которых программы расписана скоординированные между собой основные направления координация деятельности педагогов, родителей, воспитанников в воспитательно-образовательном процессе ДОО.

Дошкольный возраст – это сензитивный период для формирования ценностных ориентиров. На этом этапе можно педагогически влиять на формирование образа благополучной семьи.

В рамках раздела «Я и моя семья» являлось можно решать такие задачи, как: формирование у воспитанников представлений о семейных и родственных связях; ознакомление с семейной родословной и семейными традициями, формирование положительного отношения к самым близким и родным людям.

Ребенок приобщается к истории семьи, начинаясь с бабушек и дедушек, которые влияют на формирование личности дошкольника – это богатый источник исторических знаний для детей. Взаимодействуя со старшим поколением, дети начинают осознавать, что все люди, явления и события имеют свое прошлое, настоящее и будущее.

Рекомендуется организовывать встречи со старшим поколением. Например, дедушки учат детей мастерить скворечники, приобщают к другим ремеслам, бабушки – печь пирожки, обучать девочек рецептам пекарного мастерства, учат работать с соленым тестом. Бабушки и дедушки могут быть частыми гостями в ДОУ, к примеру, как участники обрядовых и календарных праздниках, передающих воспитанникам традиции и фольклор.

С педагогами ДОО необходимо проводить систематически педагогические советы на темы, касающиеся формированию семейных ценностей у детей дошкольников».

Дети и родители, являясь участниками совместной деятельности, воссоздавая положительные традиции воспитания детей, приобрели опыт педагогического сотрудничества, как со своим ребенком, так и с педагогами ДОУ, что, безусловно, имеет большое значение для сохранения формирования семейных ценностей и сохранения семейных связей. У детей появилось чувство гордости за свою семью, желание

быть похожими на близких людей в делах и поступках. Родители и дети и стали бережно относиться к семейным реликвиям, постепенно возрастал интерес к семье, ее прошлому и настоящему.

Бабушки и дедушки спонтанно и специально стараются приобщать внуков к истории своей родословной, и что включается в историю всего народа. Дошкольники усваивают отдельные детали, конкретные образы. Дошкольники начинают осознавать, что каждое новое поколение живет в иных условиях и смотрится также по-другому.

Дети начинают осознавать, что люди, явления, события, вещи имеют свое прошлое, настоящее, будущее. У них формируются первые представления о взаимосвязи между поколениями, складывается более общий исторический образ, так как в семье есть хранители информации – старшее поколение.

Бабушки и дедушки рассказывают о семейных реликвиях, сказках, песнях, поговорках и пословицах, детских играх и игрушках. Кроме того, что данные средства формируют у детей первоначальные исторические представления, окрашенные личностным отношением.

Взаимоотношения между детьми и старшим поколением можно определить такими качествами, как взаимное уважение, понимание, взаимопомощь, поддержка, сочувствие, сопереживание. Дети в семьях испытывают на себе разнообразное влияние старших, перенимают их поведение, привычки. Старшие члены семьи, осознавая ответственность перед младшим поколением, влияют на детей, добиваясь от них в процессе воспитания соблюдения норм и традиций.

Можно выделить стили отношений бабушек и дедушек между внуками:

- отдаленные – они редко общаются с внуками, преимущественно на праздниках;
- самые близкие – похожи по поведению на вторых родителей;

– формальные отношения – проявляют интерес к внукам, но никогда не вмешиваются в их воспитание.

Реализация подобных программ способствует обогащению знаний и расширению представлений у воспитанников и родителей о семье и семейных ценностях, повышению психолого-педагогической культуры родителей, развитию интеллектуально-творческих способностей дошкольников и родителей в совместной деятельности. В процессе такой работы по является ощущение преемственности поколений, причастность к истории своего рода, и развитие идеалов семьи.

Современная наука подтверждает первостепенную важность мира семьи, который оказывает многогранное, непрерывное, долгосрочное и ценностно-ориентированное влияние на ребенка. Семья формирует установки, ценностные ориентиры, представления и ожидания, определяющие самореализацию индивида в различных социальных ролях и функциях в будущем. Родители, являясь основой семейного устройства, играют ключевую роль в освоении детьми общественных, религиозных и политических ценностей, а также способствуют пониманию окружающего мира и формированию сострадания. Определяющими факторами для формирования нравственных воззрений детей в семье выступают: родительское тепло и забота; взаимное уважение между членами семьи; частота и качество общения родителей с детьми; семейная дисциплина; степень самостоятельности и роль ребенка в семье. Влияние родителей, как основных воспитателей, на ребенка на протяжении всего периода взросления считается главным фактором привития общечеловеческих ценностей. Однако, исследования в области детской психологии также отмечают значимость отношений между братьями и сестрами, а также между ребенком и другими родственниками, включая дедушек, бабушек, тетю и дядей. Они тоже вносят свой вклад в формирование личности ребенка, его ценностных

ориентиров и моральных принципов. Важно отметить, что роль семьи в формировании ценностей у детей не является абсолютной. Она взаимодействует с другими социальными институтами, такими как школа, детский сад, средства массовой информации, а также со сверстниками. Поэтому воспитание детей требует комплексного подхода, учитывающего все эти факторы, чтобы обеспечить гармоничное и полноценное развитие личности ребенка.

Список литературы

1. Григорьева К. В. Приобщение дошкольников к семейным ценностям посредством художественной литературы / К. В. Григорьева // Социальная сфера: инструменты поддержки: сборник научно-методических статей. Йошкар-Ола, 2023. – С. 80–83.

2. Гончарова И. И., Ефимова О. Е. Приобщение детей старшего дошкольного возраста к семейным ценностям в процессе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ. – Москва, 2022. – С. 1151–1157.

©Матвеева Н. Ю., Тиванова Н. В., Евдокимова Н. Б., 2024

РОДИТЕЛЬСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Миннуллина Адиля Фиратовна – бакалавр по направлению 44. 03. 03.

Специальное (дефектологическое) образования,

г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук,

заведующий кафедрой психологии и педагогики специального

образования, Институт психологии и образования КФУ,

г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Статья посвящена теоретическому исследованию родительского сопровождения, роли и важности родителей в развитии речи детей. В данной статье проанализировано понятие «родительское сопровождение». Рассмотрено развитие речи и современные подходы родительского сопровождения речевого развития дошкольников.

Ключевые слова: родительское сопровождение, дети, речевое развитие, дошкольный возраст.

Проблема развития речи у детей является теоретически и практически значимой. К сожалению, многие родители недостаточно компетентны в области речевого развития дошкольников. Присутствие неосведомлённости в вопросах речевого развития дошкольников вынуждает строить предположения и использовать подсказки людей не компетентных в этой области, что непосредственно негативно влияет на последующее развитие речи и жизни ребенка [1]. Чтобы этого избежать, нужны определенные знания родителей, которые будут способствовать формированию навыков общения, языкового развития, а также

содействовать эффективности родительского сопровождения в развитии речи детей. Для этого им необходимо создавать благоприятные условия речевого развития в период дошкольного возраста ребенка.

Анализом эффективного влияния родительского участия на развитие речи детей занимаются как современные, так и зарубежные исследователи. В специальной литературе имеется небольшое количество работ, в которых описывается эффективность родительского сопровождения в развитии речи детей. Теоретическую основу исследования, а именно речь, этапы и особенности развития рассматривали О. С. Ушакова, Ж. Пиаже, А. А. Леонтьев, по мнению которых, успешное речевое развитие во многом зависит от правильно организованных знаний родителей.

Однако стоит отметить, что присутствует недостаток разработок исследований роли родительского участия в развитии речи детей, поэтому нужно изучать данную тему, чтобы помочь родителям создать фундамент самостоятельной активности в речевом развитии их ребенка, что обуславливает актуальность исследуемой темы.

По мнению Т. И. Шульга, термин «сопровождение» тесно связано с такими понятиями как «совместное передвижение», «помощь одного человека другому при преодолении препятствий», а также проходит путь вместе с кем-то в качестве помощника [2].

Развитие речи осуществляется под влиянием родителей и включает в себя обучение ребенка различным речевым навыкам и умениям. А. С. Казгунова отмечает, что дошкольный возраст – это ступень активного усвоения ребенком разговорного языка, становления фонетической, лексической и грамматической стороны речи. В этом возрасте дети активно развивают свою речь, учатся говорить и понимать речь других людей. Они также начинают изучать чтение и письмо, которое помогает лучше понимать и осваивать информацию. Если до трех лет дети

взаимодействуют со взрослыми и не замечают других детей, то после трех лет коммуникативные навыки ребенка с детьми значительно улучшаются. Использование систематических занятий и применение различных игр по развитию речи помогают в достижении более быстрых успехов [3].

Современные технологии родительского сопровождения по развитию речи включают в себя: мобильные приложения, разработанные для развития речи детей, которые могут предлагать игры, аудио и видео материалы для обучения новым словам, фразам; социальные сообщества, где родители могут обмениваться советами и ресурсами по развитию речи; видеоконсультации с логопедом для получения рекомендаций по развитию речи; интерактивные игрушки, которые разработаны для развития речи детей, а также слушание подкастов и аудиокниг может быть полезным для расширения словарного запаса.

В заключении хочется отметить, что родительское сопровождение, как действенное средство развития речи детей дошкольного возраста является одной из актуальных проблем в современном мире. Роль и значение родителей в развитии речи рассматривается в научной литературе, активно обсуждается в современном мире, поэтому родителям нужно приложить много усилий для того, чтобы ребенок полноценно развивал свою речь.

Список литературы

1. Беляева, Ю. А. Формирование педагогической компетентности родителей в области речевого развития дошкольников / Ю. А. Беляева, Д. А. Алиева, И. П. Солодка // статья в сборнике трудов конференции. – Краснодар. – 2018. – С. 7–12. – URL: [https://www. elibrary. ru/item](https://www.elibrary.ru/item).

asp?id=35108729 (дата обращения: 15. 03. 2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

2. Гришина, О. С. Технологии сопровождения родителей ребенка с речевой патологией в дошкольной образовательной организации / О. С. Гришина // Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева. – Саранск. – 2018 – С. 65–97. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37010893&pff=1> (дата обращения: 15. 03. 2024). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

3. Казгунова, А. С. Развитие речи дошкольников / А. С. Казгунова // журнал ученые записки. – Барнаул. – 2017 – С. 188–191. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechi-doshkolnikov> (дата обращения: 16. 03. 2024). – Режим доступа: библиотека «КиберЛенинка».

© Миннуллина А. Ф., Ахметзянова А. И., 2024

ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Нестерова Светлана Евгеньевна – студентка направления 44. 03. 03
специальное (дефектологическое) образование, г. Казань

Артищева Лира Владимировна – доцент, кандидат психологических
наук, Институт психологии и образования КФУ,
г. Казань, Татарстан, Россия

Аннотация. Родители детей с нарушениями речи нуждаются в освоении специальных компетенций, которые позволили бы им внести коррективы в воспитание и развитие ребенка с нарушением речи. К

таким компетенциям относятся педагогическая, психологическая, здоровьесберегающая, социальная и правовая компетенции.

Ключевые слова: нарушения речи, дети с ОВЗ, родительская компетенция

Не секрет, что за последние годы количество детей с нарушениями речи крайне стремительно возрастает. Рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – один из важнейших факторов, обуславливающих актуальность темы отношений внутри семьи с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Другим фактором является государственная социальная политика РФ, которая нацелена на максимально возможную социализацию ребенка с ОВЗ. При этом, мы понимаем, насколько важную роль во внедрении ребенка в общество играет его семья. Еще один фактор – это все большее понимание родителями особенных детей ответственности семейного воспитания. Родители осознают, что их семейное положение обязывает осваивать определенную компетенцию в области воспитания и взаимодействия с их ребенком, в соответствии с его нозологией. При этом, важной проблемой остается поиск такого формата освоения родителями необходимой компетенции, при котором оно прошло бы максимально продуктивно.

Н. В. Обухова в своих работах рассматривает психологические особенности семей, имеющих ребенка с нарушением речи, а также теоретические и практические основы оказания помощи семье ребенка с нарушением речи [2]. Е. М. Мастюкова и А. Г. Московкина подчеркивают важность внимания, уделяемого родителями по отношению к детям, во избежание задержки не только речевого, но и общего психомоторного развития [1].

Несомненно, одно из главных условий нормального развития

ребенка – это общение в семье. Вербальное и невербальное взаимодействие между родителями и ребенком – та база, на которой в последующем происходит дальнейшее развитие ребенка как личности во всех проявлениях. Исследования С. А. Игнатъевой и Ю. А. Блинкова подтверждают, что семьи, в которых есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья, сталкиваются с серьезными вызовами во всех подсистемах семейных отношений. Отрицательные отношения внутри семьи с особенным ребенком приводят к плачевным последствиям: эмоциональные, психологические, неврологические изменения личностных качеств ребенка. Именно поэтому родителям крайне важно формировать у себя необходимые знания об особенностях их ребенка и навыки по взаимодействию с ним.

Говоря об особенностях родительской компетенции в семьях детей с нарушениями речи, в первую очередь необходимо разграничить понятия «компетенция» и «компетентность». По мнению А. В. Хуторского, «компетенция» – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности в этой сфере [4]. Компетентность же характеризует опытное овладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Родительская компетенция включает в себя широкий спектр качеств и навыков, необходимых для эффективного выполнения родительских обязанностей и обеспечения благополучия детей. Применяя данные определения в контексте нашей темы, мы можем сказать, что родительская компетенция в семьях с детьми с нарушениями речи – это ни что иное, как те знания, умения и навыки, которые помогают родителям скорректировать воспитание своего ребенка в соответствии с его особенностями развития.

Е. Ф. Архипова выделяет следующие виды компетенций родителей детей с особенностями в развитии [3]:

1. Педагогическая компетенция – заключается в знании и использовании в повседневной жизни методов коррекционного воспитательного воздействия, способствующих развитию личности ребёнка. Путем освоения педагогической компетенции родители смогут не только укрепить отношения со своим ребенком, но и внести существенный вклад в его личностное развитие.

2. Психологическая компетенция. Развивая психологическую компетенцию, родители стремятся к лучшему пониманию ребенка, а также создают необходимую гармоничную обстановку, в условиях которой его развитие происходит более благополучно.

3. Здоровьесберегающая компетенция – основана на внимании к соматическому состоянию ребёнка. Данная компетенция родителя включает в себя заботу о физическом здоровье своего ребенка, которая включает в себя как обеспечение физической активности и гигиены, так и своевременное обращение к специалистам для проведения профилактических осмотров и обследований.

4. Социальная компетенция – умение поддерживать старые социальные связи: отношения с родственниками, друзьями и т. д. Это способствует созданию поддерживающей среды для семьи и обеспечивает ей необходимую поддержку и помощь в различных жизненных ситуациях. Кроме того, социальная компетенция родителя также включает умение устанавливать и поддерживать новые социальные связи, которые способствуют интеграции ребенка в социум.

5. Правовая компетенция. Умение применять на практике нормы законодательства помогает родителям обеспечить безопасность, благополучие и развитие своих детей в соответствии с законом. Крайне важно, чтобы родители осознавали свои права и обязанности, следили за

изменениями в законодательстве и умели применять правовые нормы на практике для защиты своих интересов и интересов своих детей.

Таким образом, путем освоения важнейших вышеуказанных компетенций, родители детей с нарушениями речи смогут корректировать свои методы и приемы воспитания, что в дальнейшем приведет к более благополучному развитию их ребенка.

Список литературы

1. Мастюкова, Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. – М.:Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

2. Обухова, Н. В. Семейное воспитание детей с нарушением речи [Текст] / Обухова Н. В., – Екатеринбург: ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019 – 128 с.

3. Повышение абилитационной компетенции родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // [arkhipovaef. ru](http://arkhipovaef.ru). URL: [https://arkhipovaef. ru/povyshenie-abilitacionnoj-kompetenczi/](https://arkhipovaef.ru/povyshenie-abilitacionnoj-kompetenczi/) (дата обращения: 28. 04. 2024).

4. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).

© Нестерова С. Е., Артищева Л. В., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Нечаев Михаил Петрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Корпоративный университет развития образования, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования ценности семьи в образовательной среде школы. Даются рекомендации по проектированию и реализации модуля рабочей программы воспитания «Работа с родителями (законными представителями)».

Ключевые слова: ценность семьи, работа с родителями, рабочая программа воспитания.

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации обозначила задачу укрепления института семьи, сохранения традиционных семейных ценностей, преемственности поколений россиян как одну из важных задач по защите традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти [3].

Одним из важных и приоритетных направлений государственной демографической политики России является поддержка семьи, которая справедливо считается важным социальным институтом. Неслучайно 2024 год в России объявлен Годом семьи согласно указу Президента. В соответствии с поручением Президента Правительством был сформирован оргкомитет по проведению Года семьи, который возглавила Заместитель Председателя Правительства Татьяна Голикова.

Семья – это основа общества, она выполняет широкий ряд функций, важных для успешного функционирования социума в целом и каждой личности в частности: репродуктивная, социально-статусная,

социализация, хозяйственно-бытовая, эмоциональная, защитная, духовно-нравственная, досуговая.

Из этого функционального перечня видно, что размывание ценностного ориентира семьи непосредственно приводит и к личностным деформациям, затрудняющим успешную социализацию индивида. Поэтому формирование ценностного отношения обучающихся к семье является чрезвычайно важным.

Семья вместе со школой создает тот важнейший комплекс факторов и условий воспитательной среды, который определяет эффективность всего образовательного процесса. Вот почему при большом многообразии обязанностей педагога работа школы с семьей столь значительна в его деятельности.

Специфика современного социального контекста требует от школы поиска эффективных средств и технологий оптимизации совместной деятельности школы и семьи, направленной на решение социально-образовательных задач.

Взаимодействие образовательной организации с семьей должно планироваться на основе модуля федеральной рабочей программы воспитания «Работа с родителями (законными представителями)». Он является основным (инвариантным) [2].

Проектируя и реализуя данный модуль целесообразно выделить особенности современной российской семьи, которые имеют обобщенный характер:

1. Специфика социального уклада в городских и сельских семьях сказывается на особенностях развития ребенка.

2. Существующая прямая зависимость: чем выше образование родителей, тем более успешно учатся их дети в школе, – искажена тем фактом, что занятость «образованных родителей» в профессиональной

деятельности не позволяет им уделять должного внимания воспитанию детей.

3. Происходящее в обществе расслоение населения по степени материального достатка серьезно влияет на различия в семейном воспитании детей, нередко искажая представление о ценностных ориентирах и моральных нормах.

4. Процесс «разукрупнения» семьи – выделение молодой семьи, так называемой семьи без дедушек и бабушек, приводит к потере воспитательных традиций и снижает накопление опыта воспитания у молодых родителей.

5. Уменьшение численности семьи, сокращение рождаемости детей являются также особенностями современной семьи. Отмечается увеличение числа молодых женщин, желающих воспитывать ребенка самостоятельно, без вступления в брак.

6. Снижение педагогической культуры современных молодых родителей, которые сами были лишены родительского внимания и воспитывались в условиях дошкольных учреждений, так как старшее поколение – активно работающие люди.

7. Появление семей, где нет прочных межличностных связей между родителями и детьми, как следствие – «авторитетом» становится внешнее, зачастую негативное окружение, что приводит к «выходу» ребенка из-под влияния семьи [1].

Осознание вышеперечисленных особенностей поможет более эффективно реализовать воспитательные возможности семьи и решать следующие задачи школы в реализации взаимодействия с семьей:

- 1) повышение психолого-педагогической культуры родителей;
- 2) вовлечение родителей в образовательный процесс;
- 3) обеспечение участия родителей в управлении образовательной организацией.

Семья и образовательная организация являются равноправными субъектами социализации ребенка, поэтому отношения этих субъектов должны строиться на принципах взаимосвязи, взаимопреемственности и взаимодополнения в воспитательной деятельности.

Желаем Вам успешной реализации модуля рабочей программы воспитания «Работа с родителями (законными представителями)» как основы формирования крепкой семьи и решения воспитательных задач школы в субъект-субъектном взаимодействии всех участников образовательных отношений!

Список литературы

1. Нечаев, М. П., Романова, Г. А. Управление реализацией модуля «Взаимодействие с родителями» рабочей программы воспитания: учебно-методическое пособие / М. П. Нечаев, Г. А. Романова. – М. АСОУ, 2023. – 117 с.

2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11. 12. 2020 № 712 «О внесении изменений в некоторые федеральные государственные образовательные стандарты общего образования по вопросам воспитания обучающихся» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400042312/> (Дата обращения 18. 02. 2024).

3. Указ Президента РФ от 02. 07. 2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения 18. 02. 2024).

©Нечаев М. П., 2024

СОТРУДНИЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

Никитина Светлана Николаевна – учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад №182», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о взаимодействии учителя-логопеда и семьи в процессе коррекционной работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи. Отмечается, что совместная работа логопеда и родителей является неотъемлемой частью образовательного процесса и реализуется в различных формах: индивидуальное консультирование родителей, проводится ежемесячно на протяжении учебного года и строится с учетом особенностей речевого нарушения ребенка и его индивидуальных возможностей.

Ключевые слова: сотрудничество, учитель-логопед, родители, семья, дошкольный возраст, нарушения речи.

Значимым направлением в деятельности логопеда дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), наряду с коррекционно-воспитательной работой, является взаимодействие с родителями. Оно выступает важным условием оптимизации образовательного процесса и успешной социализации детей с речевыми нарушениями. Привлечение родителей к активному участию в педагогическом процессе позволяет повысить эффективность коррекционной работы. Они, обладая высоким авторитетом для своих детей, имеют возможность ежедневно закреплять полученные навыки в повседневном общении.

Однако родители, привыкая к речи детей, часто не замечают ее недостатков, что затрудняет своевременное исправление речевых

нарушений. В связи с этим перед логопедом ставятся следующие задачи во взаимодействии с родителями: формирование у родителей понимания важности правильного развития речи детей, разъяснение сути логопедической работы и ее значимости, подчеркивание необходимости разумных требований к ребенку и закрепления результатов, достигнутых на занятиях.

Совместная работа логопеда и родителей является неотъемлемой частью образовательного процесса и реализуется в различных формах: индивидуальное консультирование родителей, проводится ежемесячно на протяжении учебного года и строится с учетом особенностей речевого нарушения ребенка и его индивидуальных возможностей. В процессе консультации логопед: озвучивает результаты логопедического обследования, описывает особенности речевого развития ребенка, отмечая сильные и слабые стороны, обращает внимание родителей на возможные трудности в процессе коррекционного обучения, демонстрирует приемы работы с ребенком, обучает правильному выполнению артикуляционной и пальчиковой гимнастики, закреплению поставленных звуков; отмечает успехи и трудности ребенка, указывает на моменты, которым следует уделить больше внимания в домашних условиях.

Групповые консультации родителей проводятся по мере необходимости, посвященные определенной теме или проблеме речевого развития детей. Логопед может выступить с информацией о стадиях речевого развития, ранних признаках речевых нарушений, возрастных нормах речевого развития и т. д.

Родительские дни организуются в ДОУ с целью информирования родителей о работе логопеда. Обычно проводятся в виде открытых логопедических занятий, на которых родители могут своими глазами увидеть, как логопед взаимодействует с детьми, применяет различные

методики и приемы коррекционной работы.

Оформление стендов и уголков в помощь родителям. В ДОО размещаются стенды и уголки с информационными материалами о речевом развитии детей, рекомендациями по проведению артикуляционной гимнастики, пальчиковых игр, развитию связной речи и т. п.

Открытые логопедические занятия. Посещение логопедических занятий дает родителям возможность ознакомиться с методами и приемами коррекционной работы, пронаблюдать за детьми, получить ответы на интересующие вопросы.

Чтение лекций. Лекции логопеда могут быть посвящены различным аспектам речевого развития детей, профилактике и коррекции речевых нарушений, сотрудничеству семьи и ДОО в процессе воспитания и обучения детей с речевыми нарушениями.

Проведение семинаров. На семинарах логопед дает более подробную информацию по определенной теме речевого развития, проводит практические занятия с родителями, обучая их определенным приемам и упражнениям для закрепления полученных на занятиях навыков.

Семейные логопедические занятия. Данная форма работы позволяет родителям напрямую участвовать в коррекционно-развивающем процессе. Вместе с логопедом они выполняют упражнения, направленные на развитие речевых навыков ребенка.

Обучение родителей игровым занятиям. Логопед может организовать для родителей мастер-классы по проведению игровых занятий, направленных на развитие речевых способностей детей. Взаимодействие с родителями является неотъемлемой и важной частью деятельности логопеда в ДОО. Оно позволяет сформировать у родителей понимание важности правильного формирования речи детей, обучить их приемам и методам коррекционной работы, объединить усилия семьи и

ДООУ в процессе воспитания и обучения детей с речевыми нарушениями.

Тематические консультации с практическими заданиями

Тематические консультации – это важная форма взаимодействия логопеда с родителями детей с речевыми нарушениями. Эти консультации проводятся как групповые, так и индивидуальные занятия, на которых логопед не только подробно объясняет родителям особенности речевых нарушений у их детей, но и обучает их практическим приемам работы с ними. Основные цели тематических консультаций: обучение родителей приемам работы с детьми-логопатами, демонстрация важности участия семьи в логопедической работе, привлечение внимания родителей к формированию единого понимания целей и задач воспитания детей, содействие эмоциональному благополучию, полноценному речевому, физическому, психическому и умственному развитию детей. Содержание тематических консультаций.

На тематических консультациях логопед может обсуждать с родителями различные аспекты речевого развития детей, в том числе: причины и симптомы речевых нарушений, методы и приемы коррекции речи у детей, роль родителей в развитии речи детей, упражнения и игры для развития речи в домашних условиях.

После теоретической части консультации логопед обычно проводит практические занятия, на которых родители отрабатывают полученные знания на практике. Это может быть совместная работа с логопедом над развитием речи ребенка, выполнение упражнений и игр для развития звукопроизношения, слоговой структуры, лексики и грамматики. Родительские собрания – это еще одна эффективная форма общения логопеда с родителями. На собраниях логопед имеет возможность организованно ознакомить родителей с задачами, содержанием и методами коррекции речи у детей, помочь им разобраться с трудностями, возникшими в процессе выполнения домашних заданий.

родителям понять необходимость и важность коррекционной работы, а также ознакомить их с основными направлениями деятельности и результатами логопедической работы за определённый период.

Оформление информационно-методического уголка для родителей. В уголке могут быть размещены: информационные буклеты и памятки о речевых нарушениях и их профилактике, рекомендации по развитию речи детей разного возраста, упражнения и игры для развития речи, контакты специалистов, к которым родители могут обратиться за консультацией.

Для закрепления речевых навыков, полученных на логопедических занятиях, родителям рекомендуется: показать ребенка врачам-специалистам (по рекомендации ПМПК), систематически и аккуратно выполнять с ним домашнее задание, заниматься ежедневно или через день в доброжелательной, игровой форме, не принуждать ребенка к выполнению домашнего задания, не давать на одном занятии более 2–3 упражнений, соблюдать точность и поэтапность выполнения заданий, не предлагать на первом этапе для выполнения трудные задания, постепенно переходить от простого к сложному, вводить поставленные и закрепленные звуки в обиходную речь, вырабатывая у ребенка навык самоконтроля, постепенно усложнять требования к речи ребенка, учить наблюдать, слушать, рассуждать, четко и ясно выражать свои мысли. Родители играют важнейшую роль в успешной коррекции речевых нарушений у детей. Их поддержка, понимание и активное участие в логопедической работе создают благоприятные условия для развития речи ребенка, закрепления полученных навыков и формирования правильной речи.

Список литературы

1. Боровик, М. И. Взаимодействие логопеда и родителей в

процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком / М. И. Боровик, Н. О. Карасева // Молодой ученый. – 2016. – № 18 (122). – С. 431–433.

2. Велиева, С. В. Возрастные особенности смысловой регуляции психических состояний в образовательном процессе / С. В. Велиева. – Чебоксары, 2023.

3. Мистрюкова, О. В. Взаимодействие родителей и учителя-логопеда в процессе коррекционной работы с детьми / О. В. Мистрюкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2020/02/09/vzaimodeystvie-roditeley-i-uchitelya-logopeda-v-protsesse>

4. Семенова, Т. Н. Коррекция психических состояний и развитие социально-коммуникативно-речевой компетентности у детей с атипичным и нормативным вариантом онтогенеза: точки соприкосновения в условиях этнокультурной среды / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева, Н. В. Иванова: монография. – Чебоксары, 2020.

© Никитина С. Н., 2024

РОЛЬ СЕМЬИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Оказова Зарина Петровна – доктор сельскохозяйственных наук, профессор кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный

Калманова Циала Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик начального образования, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Роль семьи можно назвать определяющей в экологическом образовании ребенка. Залог качественного экологического воспитания – грамотные действия родителей. Цель – дать оценку роли семьи в формировании экологической культуры как части общей культуры подрастающего поколения. Таким образом, можно сделать вывод, что на современном этапе в экологическом воспитании подростков роль семьи как инстанции, развивающей ключевые природоохранные компетенции, весьма значима.

Ключевые слова: воспитательный процесс, экологическая культура, умения и навыки, экологическое самосознание.

Сегодня экологическое образование становится одним из ключевых элементов образовательного процесса на всех его ступенях. Начальные элементы экологической культуры формироваться у детей уже в раннем возрасте, их нужно закреплять посредством формирования экологического самосознания. Комплексное взаимодействие всех участников образовательного процесса играет ключевую роль в становлении у детей элементарных представлений об окружающем мире. Семья как начало, вырабатывающее в ребёнке базовые понятия

природоохранного толка и выступающее в качестве образца действий применительно к объектам окружающего мира, занимает значимое место в экологическом воспитании детей [1, 3].

В становлении личности ребенка экологическому образованию отводится огромное значение. Именно отношение к естественной среде обитания обеспечивает формирование толерантности и эмпатии, определяет то, каким человеком он станет в дальнейшем – гуманным или антигуманным. В качестве примера бережного отношения окружающему миру выступают родители. Причем действия родителей не всегда носят осмысленный характер, часть бывает просто интуитивной, но ребенок все действия видит, как пример и руководство к действию в той или иной ситуации. Таким образом, роль семьи можно назвать определяющей в экологическом образовании ребенка. Залог качественного экологического воспитания – грамотные действия родителей.

Цель – дать оценку роли семьи в формировании экологической культуры как части общей культуры подрастающего поколения.

Семья представляет собой особую среду, где моделируются все процессы, происходящие в обществе. Именно в результате взаимоотношений в семье ребенок реализует свой потенциал и активно взаимодействует с окружающей средой. Происходит формирование отношения к окружающей действительности, которое соответствует природоохранным устремлениям, которые и ложатся в основу экологического воспитания. Кроме того, в семье происходит формирование и экологического сознания ребенка.

Семья – ближайшее и постоянное социальное окружение ребенка, влияние семьи на развитие личности ребенка подтверждается многочисленными исследованиями. Место семьи в экологическом просвещении активно исследуется в педагогической среде сегодня, а, значит, усилия педагогов направлены на усиление взаимодействия в

семье в контексте экологизации. Это по праву можно назвать социальным заказом общества в рамках образовательного процесса.

Семье в контексте экологического воспитания, формирование ценностных природоохранных мотивировок отводится лидирующее место. Родителям отводится миссия помочь и показать взаимосвязи живых организмов со средой обитания, увидеть закономерности в природе, как в одной большой семье для растений, животных и человека» [2, 5]. Основная задача семьи сегодня – повысить уровень экологической культуры, привить навыки охраны и защиты природы, сформировать новые ценностные ориентации к окружающей среде и здоровью у подростков. В образовательные функции семьи входит формирование основ экологического мировоззрения [4].

Диалог педагогов с родителями ведется в разных формах. Это могут быть традиционные: коллективные, индивидуальные, наглядно-информационные; нетрадиционные: проблемные беседы и дискуссии. Они полезны и для подростков, и для их родителей. Родители в результате приобретают необходимые педагогические умения и навыки, а дети, на примере родителей приобретают важные практико-ориентированные умения и навыки.

В качестве примера коллективной формы взаимодействия можно назвать беседу, в которой принимают участие все участники образовательного процесса. Педагогическая беседа уже относится к формам индивидуального взаимодействия, она направлена на вовлечение родителей в комплекс методов, наиболее эффективных в организации природоохранного воспитания подростков.

Наибольшую популярность приобрели нетрадиционные формы взаимодействия – организация программ телевизионного и развлекательного характера, игр. Именно так, в неформальной форме происходит формирование необходимых умений и навыков. Кроме того,

у родителей появляется прекрасная возможность познакомиться с работой образовательного учреждения, оценить комплекс умений и навыков, приобретенных ребенком, понять направление дальнейшей работы в области экологического воспитания.

Таким образом, можно сделать вывод, что на современном этапе в экологическом воспитании подростков роль семьи как инстанции, развивающей ключевые природоохранные компетенции, весьма значима.

Список литературы

1. Ажиев А. В. , Оказова З. П., Гадаборшева З. И., Тотоева О. Н., Ремизов О. В. Совершенствование культуры наставнической деятельности. Свидетельство о регистрации базы данных 2023622161 от 29. 06. 2023. Заявка № 2023621887 от 22. 06. 2023.

2. Исмаилова, Ш. К. К вопросу о применении инновационных технологий в экологическом воспитании / Ш. К. Исмаилова, Ш. И. Ибрагимова // Бюллетень науки и практики. – 2021. – Т. 7, № 4. – С. 426–432.

3. Мантаев, Х. З. Безопасность жизнедеятельности / Х. З. Мантаев, З. П. Оказова, З. В. Тотиков. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «АЛЕФ», 2020. – 250 с.

4. Маркова, А. А. Экологическое воспитание на уроках окружающего мира в начальной школе / А. А. Маркова // Вестник Международной академии наук. – 2022. – № S2. – С. 111–112.

5. Шайдуллова, И. Р. Воспитание основ экологической культуры у детей седьмого года жизни в процессе исследовательской деятельности / И. Р. Шайдуллова // Научные исследования XXI века. – 2022. – № 6(20). – С. 411–415.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ: ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ ПРАЗДНИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В СЕМЬЕ

Осипова Татьяна Владимировна – старший воспитатель,
МБДОУ «Детский сад № 2 «Калинка»,
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. в статье рассматривается проблема организации детских праздников в семье, приводится анализ информации и пример создания оптимальных форм сотрудничества педагогов и родителей в вопросах организации детского досуга.

Ключевые слова: праздники, ребенок, семья, родители.

Праздник занимает особое место в воспитании детей дошкольного возраста. Особое значение праздник имеет для ребенка не только как средство формирования разнообразных эмоций и чувств, являющихся важнейшим условием развития личности, но и как средство формирования традиций своей семьи, общества, что является актуальным направлением современного дошкольного образования. Подготовка к празднику вызывает большой интерес у детей, представляет безграничные возможности для их развития, формирует нравственные качества, сплачивает всех участников. Совместная деятельность со взрослым дает возможность ребенку быть не просто созерцателем, слушателем, зрителем, но и участником события: проявлять активность в играх, танцах, инсценировках, проявлять творчество в оформлении помещения, что является важным условием реализации принципов Федеральной образовательной программы дошкольного образования [3, с. 10].

Темой нашего исследования стала проблема организации детских праздников в семье в форме конкретного вопроса: нужно ли педагогам и родителям уделять особое внимание той области жизни ребенка-дошкольника, которая связана с праздниками?

Основными задачами исследования мы определили, во-первых, анализ имеющейся информации по теме, во-вторых, необходимость узнать, как проходят праздники в семьях наших воспитанников.

Проведенное исследование позволило обнаружить: зачастую семейные торжества ограничиваются общепринятыми календарными праздниками (Новый год, 8 Марта, дни рождения членов семьи и т. п.). Часто бывает, что на таком празднике нет места ребенку, его интересам. Родители уделяют недостаточно внимания вопросу привития детям праздничной культуры в семье. Сохраняется доминирующая роль ДОО в организации праздников, досугов, развлечений детей.

Как побудить семью к формированию собственных традиций, ориентированных на сферу деятельности ребенка, его интересов, развития его личности? Очень важно, что останется в памяти ребенка, какой опыт семейной жизни он возьмет с собой. Поэтому праздники в семье, где растут дети, должны проходить по-особенному. Даже к общепринятым праздникам можно подходить неординарно, проявить выдумку, и, что самое главное, взяться за дело всей семьей.

Идея сделать праздник в семье веселым, увлекательным, познавательным времяпрепровождением и легла в основу проекта «Формула праздника».

Опрос родителей с целью выяснить, имеется ли у них потребность узнать и научиться организовывать детский праздник в семье, показал следующее: родители воспитанников заинтересованы в том, чтобы сделать праздник для ребенка интересным, увлекательным, познавательным времяпрепровождением. Они хотят научиться

практическим приемам организации детского досуга и готовы сотрудничать с детским садом в этом направлении.

Мы определили целью проекта информационно-педагогическое сопровождение родителей в вопросах организации детских праздников в семье. Основной концепцией проекта стало установление поддерживающе-развивающих отношений педагогов и родителей в решении проблемы организации детских праздников. Поддерживающее взаимодействие осуществляется в решении актуальных проблем при обоюдной готовности обеих сторон. Развивающее взаимодействие призвано помочь родителям освоить продуктивные формы общения с ребенком.

Для создания оптимальных взаимоотношений педагогов и родителей необходимо, чтобы обе стороны осознавали значимость целенаправленного сотрудничества и доверяли друг другу. Наиболее приемлемой формой сотрудничества, основанной на принципах добровольности, личной заинтересованности, открытости является создание родительского клуба [2]. Основные направления его деятельности: получение и обмен информацией по теме, формирование банка информации, презентация теоретического и практического материала, проведение практических занятий и психолого-педагогическое просвещение родителей, организация практической помощи родителям при проведении детских праздников в семье [1].

Реализация данных направлений осуществляется в несколько этапов, на каждом из которых решаются конкретные задачи. Для их решения составляется план мероприятий, осуществление которых ведет к поставленной цели.

Поскольку в центре процесса взаимодействия педагогов и родителей стоит ребенок, то основной результат реализации проекта – это формирование традиций праздничной культуры в семье, где

основное внимание взрослых направлено на совместную деятельность и игры с детьми. Организация детских праздников благоприятно сказывается на общем развитии ребенка; он приобретает необходимые социальные навыки, развивается его эмоциональная сфера, художественный вкус. Меняется содержание игровой деятельности ребенка, она становится более разнообразной, сложно структурированной, а сами малыши становятся интересней друг другу.

Деятельность педагогов по реализации проекта заставляет находиться их в постоянном поиске, изменяет их мировоззрение, не допускает применение стандартных, шаблонных действий, а требует ежедневного творческого и личностного роста.

Развиваются детско-родительские отношения. Ребенок оказывается содержательно интересен родителям, создается повод для увлекательной совместной деятельности взрослых и детей. Праздники позволяют создать историю развития и совместного проживания всего периода детства. Реальная жизнь ребенка и родителей наполняется богатым содержанием, которое может быть представлено в виде альбомов, традиций.

Каким вырастет ребенок всегда зависит от конкретных условий воспитания, связанных с установками, представлениями окружающих его взрослых, прежде всего родителей. Овладение родителями разными практиками досуговой культуры нуждается в содержательном обогащении и представляется инновационной задачей.

Список литературы

1. Давыдова, О. И., Майер А. А., Богославец Л. Г. Проекты в работе с семьей. – ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.

2. Родительский клуб в «Семейной гостиной» как эффективная форма взаимодействия с семьей: технология организации / авт. -сост. Т. Б. Язынина. – Волгоград: Учитель. – 86 с.

3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: Мозаика-Синтез, 2023. – 256 с.

© Осипова Т. В., 2024

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО- ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Ресметова Анна Николаевна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад №82», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. в статье рассматриваются способы духовно-нравственного воспитания в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: семейные традиции, духовно-нравственное воспитание.

Семья – это социальная ячейка общества, в которой обычно состоят родители и их дети. Семья является основной единицей общества, где формируются ценности, традиции, моральные убеждения и навыки, необходимые для социальной адаптации и развития личности.

Кроме того, семья играет важную роль в формировании личности и социализации членов общества.

Семейные традиции представляют собой особый набор обычаев, обрядов, и ритуалов, которые передаются из поколения в поколение в рамках семьи. Они формируют основу семейного образа жизни и

являются важным элементом культурного наследия каждой семьи.

Вот некоторые из ключевых аспектов семейных традиций:

1. **Общение и время вместе:** Семейные традиции могут включать в себя ежедневные обряды, такие как совместный завтрак или ужин, вечерние прогулки, общение перед сном. Эти моменты создают уникальную атмосферу близости и поддержки в семье.

2. **Праздники и торжества:** семейные традиции часто связаны с праздниками и торжественными событиями, такими как Новый год, дни рождения и юбилеи. Они включают в себя специальные обряды, общие застолья и подарки, что укрепляет связь между членами семьи и создает воспоминания на всю жизнь.

3. **Религиозные обряды и обычаи:** для многих семей семейные традиции также включают в себя участие в религиозных обрядах и церковных службах. Это может включать в себя посещение церкви, молитвы, празднование религиозных праздников Рождество, Пасха.

4. **Семейные ритуалы:** в семейных традициях часто присутствуют особые ритуалы и обряды, такие как чтение сказок перед сном, еженедельные семейные игры или прогулки, семейные собрания для обсуждения важных вопросов.

5. **Семейные обычаи и привычки:** кроме того, семейные традиции могут включать в себя и ежедневные привычки и обычаи, такие как уборка в выходные, семейное собрание за обедом или вечернее чтение книг.

6. **Передача истории и культуры:** через семейные традиции передается история и культура семьи. Родители и старшие родственники могут рассказывать детям о прошлых поколениях, о семейных традициях и обычаях, что помогает сохранить и передать культурное наследие.

7. **Укрепление связей между поколениями:** семейные традиции помогают укрепить связи между разными поколениями. Старшие члены

семьи могут передавать свой жизненный опыт и ценные уроки молодым, а молодые – внимательно слушать и уважать опыт старших.

8. Формирование общих ценностей: через семейные традиции дети усваивают общие семейные ценности, которые служат основой для их мировоззрения и поведения. Эти ценности часто включают в себя уважение к старшим, заботу о ближних, трудолюбие и толерантность.

9. Поддержание стабильности и уверенности: семейные традиции создают стабильность и уверенность в будущем. Знание о том, что некоторые вещи останутся неизменными, даже если мир вокруг нас меняется, может помочь детям и взрослым чувствовать себя защищенными и уверенными в себе.

10. Помощь в разрешении конфликтов и трудностей: время, проведенное вместе в рамках семейных традиций, помогает урегулировать конфликты и преодолевать трудности. Общие увлечения и интересы способствуют формированию доверия и солидарности между членами семьи.

В целом, семейные традиции играют важную роль в жизни каждой семьи, способствуя ее единству, стабильности и гармонии, а также создавая особую атмосферу взаимопонимания и любви.

Семейные традиции играют важную роль в формировании характера и ценностей у детей. Они не только создают атмосферу единства и уюта в семье, но и способствуют развитию духовно-нравственных качеств у детей.

В данной статье мы рассмотрим значение семейных традиций как средства духовно-нравственного воспитания:

1. Укрепление семейных уз.

Семейные традиции способствуют укреплению связей между членами семьи. Регулярные общие мероприятия, такие как семейные обеды, вечера настольных игр или выезды на природу, создают

возможность для общения и совместного времяпрепровождения. Это способствует развитию взаимопонимания, доверия и уважения друг к другу в семейном кругу.

2. Формирование ценностей.

Через семейные традиции дети усваивают основные ценности, которые призваны направлять их поведение в жизни. Например, совместные походы в церковь или участие в молитвах учат детей духовным ценностям и вере. А семейные праздники и традиции, связанные с благотворительностью, способствуют развитию эмпатии и чувства ответственности перед другими.

3. Передача истории и культуры.

Через семейные традиции дети получают представление о своем прошлом, своих корнях и культурном наследии. Родители могут рассказывать детям истории из семейного прошлого, передавать рецепты традиционных блюд или учить выполнению рукодельных изделий, передавая таким образом знания и навыки из поколения в поколение.

4. Развитие самооценки и уверенности.

Участие в семейных традициях дает детям возможность почувствовать себя важными и ценными членами семьи. Это помогает развить у них чувство принадлежности и самооценки, что важно для формирования уверенной и позитивной личности.

5. Создание позитивных воспоминаний.

Семейные традиции создают особую атмосферу, запоминающиеся события и впечатления, которые остаются в памяти детей на всю жизнь. Эти положительные воспоминания помогают укрепить связи между членами семьи и формируют чувство семейного единства.

6. Укрепление эмоциональной связи.

Семейные традиции создают эмоциональную связь между поколениями. Разделяемые воспоминания о совместных мероприятиях и

событиях, связанных с традициями, укрепляют близость и теплые отношения между родителями и детьми.

7. Обучение позитивным образцам поведения.

Через участие в семейных традициях дети могут наблюдать и подражать положительным образцам поведения родителей и других родственников. Это способствует формированию их характера и развитию навыков социального взаимодействия.

8. Разностороннее развитие.

Семейные традиции могут включать в себя разнообразные активности, которые способствуют развитию различных аспектов личности ребенка. Например, совместное чтение книг, обсуждение фильмов, хождение в театр или музей расширяют кругозор и развивают интеллектуальные способности детей.

9. Создание общности сообщества.

Семейные традиции также могут быть связаны с общими обычаями и праздниками в рамках местного сообщества или религиозной общины. Участие в таких событиях укрепляет связь с обществом и помогает детям чувствовать себя частью более широкого сообщества.

10. Уважение к культурному разнообразию.

Семейные традиции могут быть уникальными для каждой семьи, отражая их культурное наследие и традиции. Участие в различных культурных мероприятиях и праздниках помогает детям понять и уважать культурное разнообразие и обогащает их культурный опыт.

В целом, семейные традиции играют значимую роль в формировании духовности и нравственности у детей. Они не только укрепляют семейные узы и создают положительные воспоминания, но и передают ценные уроки и ценности, которые помогают детям стать самостоятельными, ответственными и добросовестными членами

общества.

Семейные традиции также способствуют формированию у детей чувства стабильности, безопасности и уверенности в себе. Когда в семье существуют устоявшиеся ритуалы и обычаи, дети знают, что могут рассчитывать на поддержку и понимание со стороны близких. Это помогает им чувствовать себя защищенными и уверенными в своих силах при столкновении с трудностями.

Список литературы

1. Болдырева, Н. Г. Семейные традиции как средство духовно-нравственного воспитания дошкольников / Н. Г. Болдырева, Л. А. Зверева, С. И. Рябина // Молодой ученый. – 2015. – №22 (102). – С. 753–755.

2. Короткова, Л. Д. Деловая игра как активная форма профессиональной подготовки учащихся / Л. Д. Короткова // Дошкольное воспитание. – 1987. – №10. – С. 69–84.

3. Короткова, Л. Д. Семейное чтение как средство духовно-нравственного становления личности / Л. Д. Короткова // Начальная школа. – 2007. – №11. – С. 15–17.

4. Короткова, Л. Д. Духовно-нравственное воспитание средствами авторской сказки / Л. Д. Короткова // Начальная школа плюс. До и После. – 2007. – №11. – С. 6–10.

5. Короткова, Л. Д. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами авторской сказки: монография / Л. Д. Короткова. – М.: ЦГЛ, 2006. – 167 с.

© Ресметова А. Н., 2024

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Саттарова Камиля Ильфатовна – воспитатель, МАДОУ «Детский сад
№ 156 комбинированного вида», г. Казань

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики специального образования,
Институт психологии и образования КФУ, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование, раскрывающее разнообразные эмоциональные состояния и их регуляции родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Также выявлен доминирующий тип родителя.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, эмоции, трудности, саморегуляция психических состояний, личностные особенности, родители, расстройство аутистического спектра.

По данным на сегодняшний день на сайте Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) есть информация о том, что по статистике во всем мире расстройство аутистического спектра (РАС) встречается приблизительно у 1 ребенка из 100 [5]. В последствии увеличивается и количество семей, испытывающих негативные эмоциональные состояния, стресс из-за болезни ребенка.

Также актуальность исследования обусловлена высокой степенью эмоциональных переживаний у родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра. Это подтверждается результатами исследований В. В. Ткачевой, Л. С. Печниковой, М. Селтзе

[4, 2, 6].

Изучением детско-родительских отношений и эмоционального состояния родителей детей с РАС занимались такие отечественные исследователи, как В. В. Ткачева, Л. С. Печникова [4, 2]. Данной проблематикой занимались и зарубежные ученые, такие как С. Хартли, С. Хейс, М. Селтзе [6, 7].

В. В. Ткачева считает одним из главных причин негативного отрицательного влияния на эмоциональное состояние родителей нарушение возможности устанавливать детьми контакты с людьми и с родителями. Это может привести к нарушению ребенка приспосабливаться к окружающему миру и в целом к дезадаптации [4].

В своем исследовании Л. С. Печникова рассматривает влияние индивидуальных особенностей матери на их отношение к детям. Одним из факторов является порядок рождения ребенка в семье. Если ребенок в семье единственный, то его восприятие рассматривается родителями более безболезненно в эмоциональном плане. Однако, если это второй ребенок в семье, у родителей может быть некий комплекс неполноценности [2].

Согласно исследованиям зарубежных ученых, родители детей с РАС ощущают себя недостойными, считают, что неспособны воспитывать детей, иногда своя вина переносится на других детей [6]. У них постоянный стресс, проблемы со здоровьем, может наблюдаться снижение самооценки [6]. Исследования выявили, что у пар, воспитывающих ребенка с РАС, более высокий риск развода, чем у пар с нормотипичным ребенком [7].

Испытуемыми были 36 родителей, воспитывающих детей с РАС из следующих городов: Казань, Нижнекамск, Чебоксары, Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Демидов, Калуга, Копейск, Курган, Новосибирск, Орел, Пенза, Петрозаводск, Псков, Самара, Саратов,

Тюмень. Все родители женского пола. Возраст матерей от 28 до 55 лет. Были использованы следующие методики: «Психологический тип родителя» В. В. Ткачевой, «Эффективность саморегуляции психических состояний» А. О. Прохорова, А. Н. Назарова, «Типология саморегуляции психических состояний» А. О. Прохорова, А. Н. Назарова [4, 3].

В результате исследования было выявлено, что большинству опрошенных родителей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра присущ психосоматический тип родителя. Им свойственны частая перемена настроений. У некоторых проявляется тенденция к доминированию, но отсутствует форма реагирования на стресс. Такой тип родителей обычно ведет себя сдержанно, либо замкнуто.

Большинство опрошенных родителей могут контролировать и управлять своими психическими процессами, но не в достаточной мере. Физиологические проявления, а именно ухудшение здоровья, различные головные боли, головокружение у родителей присутствуют на среднем уровне. Большинство родителей умеет сдерживать и управлять своим поведением, но у них присутствуют значительные переживания. Общий уровень эффективности саморегуляции ($M=95,63$) у родителей высокий.

У большинства матерей страдает общение, пассивный отдых, сон, регулировать свои эмоциональные состояния не может даже половина опрошенных, у большинства нет позитивных образов и воспоминаний. Зато слезы в качестве способа пассивной разрядки не выбирает практически никто из опрошенных родителей. Размышления родителей вполне логичны и рассудительны, они могут отвлечься, занимаясь спортом или активным отдыхом. Что касается переключения внимания, опрошенные матери поделились ровно пополам, те, у кого получается переключать внимание на другие виды деятельности, и те, у кого нет.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить, что

у родителей нестабильное эмоциональное состояние, они нуждаются в психологической помощи. Родители не могут регулировать свое эмоциональное состояние, у них присутствует эмоциональное и физическое перенапряжение.

Список литературы

1. Печникова, Л. С. Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом. *Личность – Язык – Культура* / Л. С. Печникова. – Саратов : Наука, 2010. – 144 с. – ISBN отсутствует. – Текст : непосредственный.

2. Психология состояний : учебное пособие / А. О. Прохоров, М. Е. Валиуллина, Г. Ш. Габдреева [и др.] ; под ред. А. О. Прохорова. – Москва : Когито-Центр, 2011. – 624 с. – ISBN 978–5–89353–337–8. – Текст : непосредственный.

3. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья : учебник / В. В. Ткачева. – Москва : Инфра-М, 2023. – 281 с. – ISBN 978–5–16–015123–6. – Текст : непосредственный.

4. Аутизм. – Текст : электронный // Всемирная организация здравоохранения : [сайт]. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 11.03.2024).

5. Hayes, S. A. The impact of parenting stress : a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder / S. A. Hayes, S. L. Watson. – Text : direct // *Journal of autism and developmental disorders*. – 2013. – Vol. 43. – P. 629–642.

6. The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder / S. L. Hartley, E. T. Barker, M. M. Seltzer [et al.]. –

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПЛАТФОРМ

Селиванова Елена Анатольевна – доцент кафедры педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования», г. Челябинск, Россия

Аннотация. В статье обсуждается необходимость повышения уровня психолого-педагогических знаний родителей. Рассматриваются информационные порталы, которые содержат ценные психолого-педагогические знания в области воспитания детей. Раскрываются особенности работы с ними в образовательной организации.

Ключевые слова: психолого-педагогическое просвещение, родители обучающихся, информационные платформы, педагогические работники, семья.

Современная семья переживает сложный этап социокультурного развития. Она находится под влиянием различных факторов: экономических, социальных, технологических, которые приводят как к позитивным, так и негативным эффектам. Наиболее уязвимым членом любой семьи является ребенок, состояние и уровень развития которого определяется и внешней (социальной), и внутренней (семейной) средой. Именно от социальных факторов зависит способность ребенка

продуктивно формироваться, эффективно преодолевать стрессовые ситуации, успешно социализироваться. Сегодня появляются новые возможности и вызовы. Например, развитие цифровых технологий позволяет как оптимизировать процесс обучения, воспитания и развития детей, так и может привести к негативным эффектам [1; 2; 3].

Не каждый родитель может создать наиболее оптимальные условия для развития своего ребенка, зачастую ему требуется соответствующая психолого-педагогическая помощь, профессиональное сопровождение. Оно может выражаться в консультировании, психодиагностической работе, коррекционно-развивающей деятельности и пр.

Психолого-педагогическое консультирование семьи может успешно осуществляться не только в очном формате, но и с применением онлайн-ресурсов, дистанционного взаимодействия. Так осуществление консультативной практики, проведение просветительской работы сегодня проходит на различных интернет-порталах для родителей. В данной статье представим обзор наиболее значимых ресурсов, полезных для расширения знаний родителей современных обучающихся.

Достаточно информативной площадкой выступает сайт «Я-родитель», на котором размещаются материалы разного характера (статьи, книги, видеоролики, кейсы, конкурсы, акции, консультации и пр.). Они включают в себя наиболее актуальные темы, связанные с созданием условий для полноценного развития ребёнка разного возраста: дошкольного, младшего школьного, подросткового. Предлагаются публикации по актуальным вопросам поведения детей: агрессивности, тревожности, замкнутость, гиперактивности и т. д. Для родителей раскрывается ценная информация по выстраиванию продуктивной коммуникации с ребенком, описываются полезные методики воспитания, диагностики личности. Также на сайте

представлены советы для родителей в инфографике.

Интерес представляют кейсы для родителей, в которых они могут продиагностировать продуктивность своего стиля воспитания и получить комментарий психологов о верности или ошибочности выбранной стратегии. Данный сайт может быть полезен педагогическим работникам: педагогам-психологам, классным руководителям, тьюторам для выстраивания работы с родителями обучающихся. Они могут информировать родителей детей разного возраста о просветительских возможностях данного информационного ресурса, применения полезной информации для повышения уровня знаний в части воспитания и развития ребёнка в соответствии с его индивидуальными и возрастными особенностями. Информировать родителей педагоги могут как в рамках проведения индивидуальной, так и групповой работы.

Второй информационный портал, который может быть использован в осуществлении психолого-педагогического просвещения родителей обучающихся, это сайт «Растим детей. Навигатор для современных родителей». Он также представляет собой цифровой портал, на котором размещаются ценные материалы в помощь родителям. Они структурированы в соответствии с возрастными особенностями детей, включают в себя различные советы по воспитанию детей, как с нормативным, так и отклоняющимся развитием. На сайте показаны другие полезные ресурсы, размещаются актуальные новости, данные о службах помощи семьям с детьми.

Также интерес для просвещения родителей может представить информация, размещённая на сайте «Семья детям».

Например, в разделе «родителям» содержится такой ценный методический продукт как «Комиксы для семейного чтения». Это новый способ информирования родителей с помощью современных средств визуализации информации. Родители могут скачать данные комиксы и

прочитать их вместе с детьми, обсуждая наиболее актуальные вопросы детской безопасности: профилактики буллинга, формирования основ безопасного поведения с окружающими, беседы на сложные темы.

Следующий ценный информационный ресурс, который работники образовательных организаций смогут применять для просвещения родительской общественности, – это сайт «Быть родителем». Он представляет собой психологический университет для родителей, обращаясь к которому они могут познакомиться с вебинарами, получить консультацию специалистов по актуальным вопросам.

Итак, в современных условиях развития цифровизации работники образовательных организаций могут осуществлять психолого-педагогическое просвещение родителей обучающихся в разных формах. Оптимальным вариантом будет выстраивание очного взаимодействия и применение возможностей информационных платформ для развития психолого-педагогических знаний членов семей.

Обращаясь к ресурсам таких цифровых платформ как «Я-родитель» [<https://www.ya-roditel.ru/>], «Растим детей» [<https://xn--80aidamjr3akke.xn--p1ai/>], «Семья детям» [<https://family2children.ru/>], «Быть родителем» [<https://xn--90agdantikrtebho.xn--p1ai/>] педагоги смогут расширить и свои знания в области семейной психологии.

Список литературы

1. Рулиене, Л. Н. Трансформация семьи условиях цифрового общества / Л. Н. Рулиене // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2018. – № 3–4. – С. 71–74.

2. Стаселович, Г. А. Дистанционное образование в начальной школе: проблемы и возможности / Г. А. Стаселович // Научно-

методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2020. – №4. – № 4 (8)/ декабрь. – С. 55–64.

3. Урбанович, Л. Н. Ребенок и семья в цифровом пространстве: вызовы современности / Л. Н. Урбанович, Д. С. Жариков, М. С. Снопков // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2020. – № 4. – С. 24–30.

© Селиванова Е. А., 2024

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Смирнова Е. А. – студентка,

Институт Психологии и образования КФУ, г. Казань

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики специального образования,

Институт психологии и образования КФУ, г. Казань,

Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий непрерывно меняет образовательные практики. Проведенное с помощью ЦОР исследование позволило сделать вывод о том, что большинство подростков с интеллектуальными нарушениями оказываются неготовыми к осознанному выбору будущей профессии. Приоритет они отдают профессиям, относящимся к типу «Человек-природа», значительно меньшему проценту подростков с нарушениями интеллекта были интересны профессии типов «Человек-

техника» и «Человек-человек». ЦОР могут предоставить лицам с интеллектуальной недостаточностью доступ к информации о различных профессиях, помочь определить свои интересы и способности, а также развить необходимые навыки для будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: лица с интеллектуальной недостаточностью, ЦОР, профориентация.

Быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий непрерывно меняет образовательные практики. Цифровые образовательные ресурсы позволяют индивидуализировать процесс обучения в соответствии с потребностями и способностями каждого учащегося. Это особенно важно для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которые могут иметь различные уровни когнитивных способностей и образовательных потребностей. Им часто трудно принимать самостоятельные решения относительно своей профессиональной ориентации. Цифровые образовательные ресурсы могут предоставить им доступ к информации о различных профессиях, помочь определить свои интересы и способности, а также развить необходимые навыки для будущей профессиональной деятельности [1].

Цель исследования: анализ возможностей применения цифровых образовательных ресурсов в профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью

Для проведения эмпирического исследования был создан специальный тест на платформе YandexForms [3]. В его основу легли дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова и опросник для выявления готовности к выбору профессии по В. Б. Успенскому.

Опрос проводился в четырех школах: ГБОУ Казанская школа-интернат № 7 для детей с ограниченными возможностями здоровья;

Набережночелнинская школа №67 для детей с ограниченными возможностями здоровья; ГБОУ Казанская школа № 61 для детей с ограниченными возможностями здоровья; Казанская

Выборка состоит из 75 студентов, обучающихся в 9–м и 10–м классах учебных заведений для детей с ограниченными возможностями здоровья. Возраст испытуемых на момент обследования составлял от 15 до 16 лет. У всех подростков из выборки легкая степень умственной отсталости, за исключением ГБОУ Казанская школы-интерната № 7 для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Оно состояло из трех блоков:

– вводный блок, в котором уточнялись ФИО учащихся, место их обучения и класс;

– блок определения мотивационной готовности к осуществлению профессионального выбора (по В. Б. Успенскому).

– блок дифференциальной диагностики по Е. А. Климову, который определяет склонность учащегося к тому или иному виду профессиональной деятельности.

Анализ показателей эмпирического исследования профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью

Анализ ответов по второму диагностическому блоку позволяет сделать следующие выводы:

1. Неготовность к выбору профессии подростков с легкой степенью умственной отсталости профессии продемонстрировало 18 человек из 75 испытуемых.

2. Низкая готовность. Низкую готовность к выбору профессии продемонстрировал 31 ученик, что составляет самую большую по количеству человек группу, 11 человек из которых составляют подростки с сохранным интеллектом.

3. Средняя готовность. На этом уровне оказалось 23 подростка: 12 с интеллектуальными нарушениями, 11 с сохранным интеллектом.

4. Высокая готовность баллы продемонстрирована наименьшим количеством испытуемых (2 человека) – 3 % от общего числа подростков, принявших участие в исследовании.

Большинство учащихся с тяжелыми нарушениями речи из школы-интерната №7 г. Казани во время исследования проявили склонность к профессиям типа «человек-природа». Такое же количество студентов (18 %) предпочитают профессии типа «человек – художественный образ», «человек – человек» и «человек – знаковая система». Наименьший интерес молодые люди проявили к профессиям типа «человек – техника». В Набережночелнинской школе №67 лидирующее место также занимает профессия типа «Человек-природа», однако на последнем месте оказывается «Человек-художественный образ». В ГБОУ Казанская школа № 61 для детей с ограниченными возможностями здоровья подросткам 9–10 классов с легкими интеллектуальными нарушениями одинаково интересны профессии, относящиеся к типу «Человек-человек», «Человек-природа» и «Человек-техника». Менее привлекательными профессиями показались подросткам те, что относились к группе «Человек-знаковая система». Если в школе Казанской школе-интернате № 7 ученики расположили профессии типа «Человек-техника» на последнее место, то учащихся Казанской школы № 142 больше всего привлекает возможность взаимодействовать с различными техническими объектами, материалами и видами энергии.

Цифровые образовательные ресурсы могут предоставить доступ к информации о различных профессиях, помочь определить свои интересы и способности, а также развить необходимые навыки для будущей профессиональной деятельности. Это особенно важно для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, которые могут иметь

различные уровни когнитивных способностей и образовательных потребностей.

Подводя итог, можно сказать, что большинство подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности демонстрирует низкий уровень готовности к осуществлению выбора будущей профессии. Это может быть связано с определенными личностными характеристиками учащегося, авторитарной ролью семьи в выборе его профессии и с низким уровнем критичности подростков с интеллектуальными нарушениями [2].

Несмотря на разнообразие предпочтений учащихся с интеллектуальными нарушениями в разных организациях, мы пришли к выводу о том, что большее предпочтение они выражают к типу профессий «Человек-природа». Это говорит об интересе подростков, связанном, прежде всего, с изучением живой и неживой природы, с уходом за растениями, животными и т. д. .

Значительно меньшему проценту подростков с нарушениями интеллекта были интересны профессии типов «Человек-техника» (21%) и «Человек-человек» (21%). Данные профессии требуют от специалиста развитое творческое воображение, умение переключать и концентрировать внимание.

Некоторые из этих пунктов могут вызывать значительные трудности у людей с интеллектуальными нарушениями. Самое маленькое количество учеников с легкой степенью нарушения интеллекта (12%) выбрало такой тип профессии, как «Человек-знаковая система». Это может значить, что им не интересны виды деятельности, направленные на выполнение вычислений, систематизацию сведений, связанные с программированием, экономикой или статистикой. Эта работа требует больших интеллектуальных затрат и развитых психических функций. логическое мышление.

Список литературы

1. Муравьёва, Е. В. Особенности развития профориентационной направленности умственно отсталых школьников / Е. В. Муравьёва. – Текст : непосредственный. // Коррекционная педагогика. – 2009. – № 5(35). – С. 75–80.

2. Тест по профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Смирнова. – Текст : электронный – Режим доступа: <https://forms.yandex.ru/u/655475e95d2a0629e5e9edfc/>

3. Ткачева, В. В. Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития : учебное пособие / В. В. Ткачева, И. В. Евтушенко, М. В. Жигорева. – Москва : ИНФРА-М, 2020. – 198 с. – ISBN 978–5–16–015004–8 – Текст : непосредственный.

© Смирнова Е. А., Артемьева Т. В., 2024

РОЛЬ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ЗАИКАНИЕМ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Талипова Олеся Азатовна – кандидат психологических наук, доцент
Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова
г. Нижнекамск, Россия

Аннотация. В статье раскрываются особенности логопедической работы с родителями в процессе преодоления заикания у детей. Обращается внимание, что роль родителей в преодолении детьми заикания крайне важна. Представлены задачи и формы взаимодействия

учителя-логопеда с родителями. Подчеркивается, что активное вовлечение родителей в логопедическую работу является неотъемлемым условием ее эффективности.

Ключевые слова: логопедическая работа, заикание.

Заикание входит в группу диагнозов тяжёлых нарушений речи, в отечественной системе дошкольного образования детей с заиканием относят к группе воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [2]. Семья с ребенком с ОВЗ – это семья с особым статусом, на нее ложится ответственность за восстановление психофизического и социального статуса ребенка, включение его в социальную среду, приобщение к нормальной жизни и труду в пределах его возможностей. Р. К. Нуруллина, О. А. Галипова пишут, что именно в силу приоритетной роли семьи, а в случае с ребенком с ОВЗ – уникальной, в процессе воздействия на его развитие логопед и воспитатели стараются максимально привлечь родителей в «союзники» в общем и важном деле преодоления речевых нарушений [3, с. 137]. Поэтому работа с семьей заикающегося ребенка является важной составляющей логопедической помощи. Роль родителей в преодолении детьми заикания крайне важна. При этом руководит процессом коррекции учитель-логопед, который сначала должен замотивировать родителей участвовать в работе, а потом обучить их приёмам исправления заикания и правильному поведению в быту.

В статье представлены результаты экспериментального исследования, которое было проведено на базе МБОУ «Центр диагностики и консультирования» Нижнекамского муниципального района при участии 15 детей 4–5 лет с заиканием и их родителей.

Логопедическое обследование, проведенное на констатирующем этапе эксперимента с использованием методик Л. И. Беляковой и Е. А.

Дьяковой позволило нам диагностировать патогенез заикания, форму и вид судорог, степень выраженности. Помимо этого, мы изучили подражательность, моторное развитие и поведение детей в игре. Это позволило нам определить программу формирующего эксперимента.

На формирующем этапе эксперимента решались следующие задачи:

1. Обеспечение родителей информацией о заикании: его причинах, механизмах и способах преодоления.

2. Оказание помощи в активной перестройке системы отношений в семье заикающегося ребёнка.

3. Обучение родителей практическим приёмам коррекции заикания.

Формы взаимодействия учителя-логопеда с родителями:

1. Индивидуальные консультации для родителей каждой семьи.

2. Групповые занятия для родителей с детьми, имеющими схожие по патогенезу формы заикания. В экспериментальной группе у 5 детей заикание носило невротический патогенез, а у 3 – невротический.

3. Фронтальные родительские собрания для всех родителей обеих групп. Мы вовлекали родителей в совместную деятельность, убирая барьер «логопедическая наука где-то далеко, а реальная жизнь здесь».

Затем мы перешли ко второй задаче «Оказать помощь в активной перестройке системы отношений в семье заикающегося ребёнка». Для этого мы проводили индивидуальные беседы с каждой семьёй. Обсуждали состав семьи, взаимоотношения ребёнка с родителями и сиблингами, распорядок дня, совместное времяпрепровождение. Главное, чего мы добивались – создание спокойной, умиротворяющей обстановки дома. Для этого в семье надо было исключить, всё что могло возбудить ребёнка. Это одно из базовых условий благоприятного микроклимата.

Важная задача – перевести родителей на плавный и размеренный темп общения. Поэтому прямо на этих индивидуальных консультациях мы переходили на такую речь, чтобы показать пример: все гласные звуки произносятся с чёткой и активной работой губ; согласные звуки, наоборот, произносятся легко, поверхностно и без акцента на них, на выдохе; необходимо было найти баланс громкости голоса; длинные фразы делили на смысловые отрезки. Каждый отрезок – отдельная фраза.

Третью задачу – «Обучить родителей практическим приёмам коррекции заикания» мы решали на групповых занятиях. Родителей детей с невротической формой заикания мы обучали приёмам снижения возбудимости эмоциогенных структур мозга (стресс-терапия, аутогенная тренировка). Родителей детей невротоподобной формой заикания обучали методикам, способствующим развитию регулирующих функций мозга (стимуляция внимания, восприятия, памяти и др.) и ритмизации движений.

Конкретные упражнения и методики мы почерпнули из разработок И. Г. Выгодской, Е. Л. Пеллингер, Л. П. Успенской, В. П. Дудьева, А. А. Калакуцкой, Ю. А. Кирилловой, С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкой, И. А. Поваровой.

Общим для обеих групп было упражнение сопровождения речи движениями: ребёнок должен в момент речи выполнять дирижирующие движения руками. Помимо этого, с детьми надо было заниматься ритмичными видами спорта (ходьба, бег, катание на коньках и передвижение на лыжах). Во время ходьбы можно на каждый шаг произносить слог и контролируя скорость ходьбы, управлять темпом речи.

На контрольном этапе эксперимента мы снова обследовали речь детей и установили, что у детей экспериментальной группы достоверно

значимо при $p \leq 0.01$ снизилась выраженность заикания. У детей контрольной группы улучшения не являются достоверно значимыми.

Таким образом, мы подтвердили гипотезу исследования, что процесс преодоления заикания у детей дошкольного возраста будет эффективным, если логопед в рамках взаимодействия с семьей заикающихся сможет обеспечить родителей информацией о заикании: его причинах, механизмах и способах преодоления; оказать помощь в активной перестройке системы отношений в семье заикающегося ребёнка; обучить родителей практическим приёмам коррекции заикания. В завершении отметим, что активное вовлечение родителей в коррекционную работу является неотъемлемым условием её эффективности.

Список литературы

1. Выгодская, И. Г., Пеллингер, Е. Л., Успенская, Л. П. Устранение заикания у дошкольников в игре. – М.: RUGRAM, 2022. – 176 с.
2. Годовникова, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ: учебное пособие для вузов / Л. В. Годовникова. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 218 с.
3. Нуруллина, Р. К. Взаимодействие учителя-логопеда и семьи в процессе коррекционно-развивающей работы / Р. К. Нуруллина, О. А. Талипова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы V Международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2021. – С. 136–139.

© Талипова О. А., 2024

РАБОТА ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКА С ОНР

Тимирясова Варвара Андрияновна – студент Казанского государственного университета по направлению 44. 04. 03. Специальное (дефектологическое) образования, г. Казань

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального образования в ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» Институт психологии и образования, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются результаты анализа специальной литературы по вопросу взаимодействия логопеда с родителями дошкольника с ОНР. Описаны значимость участия родителей в речевом развитии ребенка, особенности взаимодействия логопеда и семьи. Выявлена проблема создания и внедрения инновационных форм сотрудничества.

Ключевые слова: взаимодействие, логопед, родители, развитие речи.

В современной литературе специальной педагогики и психологии рассматривается проблема воспитания речи детей логопедом. Однако традиционно логопеды работают без активного участия родителей в данном процессе. В специальной литературе вопрос взаимодействия специалиста с семьей ребенка, имеющего нарушения речи описан недостаточно широко. Что может создавать ложное впечатление о второстепенной роли родителей в процессе речевого воспитания.

Однако, по утверждению Р. Е. Левиной, семья является основным естественным пространством (речевым, воспитательным, развивающим), в котором ребёнок находится с момента своего появления на свет [1]. Результаты современных исследований (Е. Н.

Паршенковой, Е. А. Шумиловой) доказывают, что родители не всегда учитывают важность процесса воспитания речи ребенка и не идут на контакт с логопедом.

Таким образом, проблема взаимодействия родителей дошкольников с ОНР логопедом является актуальной, так как система взаимоотношений ребенка со взрослыми, особенности общения, совместная деятельность являются важнейшими факторами речевого развития ребенка. Низкая осведомленность родителей о речевом онтогенезе, недооценка раннего выявления нарушений речи, недооценка рекомендаций логопеда указывают на необходимость целенаправленной логопедической работы с родителями детей с ОНР на всех этапах коррекционного процесса.

Целью исследования является изучение особенностей работы логопеда с родителями дошкольника с ОНР.

Участие родителей в речевом развитии ребенка играет колоссальную роль. Речь ребенка формируется под влиянием речи тех, кто его окружает, и в первую очередь – это родители. Именно благоприятное окружение, где ребенок слышит правильную речь и находится в здоровой культурной среде, оказывает положительное влияние на его речевое развитие. Нарушение такого окружения искажает его речевое развитие.

Семья является первой социальной средой, которая закладывает фундамент личностных качеств ребенка. Именно в семье у ребенка приобретаются первые навыки общения и формируется чувство доверия к окружающему миру и близким людям. На этой почве развиваются любопытство, любознательность, познавательная и речевая активность, а также многие другие личностные качества.

Однако в современных семьях все чаще отмечается недостаток свободного времени для полноценного общения с ребенком: занятость

родителей, связанная как с работой, так и с зависимостью от социальных сетей, компьютерных игр. Даже при совместном пребывании свое общение родители компенсируют предоставлением ему современных электронных гаджетов [2].

Роль родителей в коррекционном процессе имеет огромное значение, несмотря на то, что большую часть дня дети проводят в образовательном учреждении. Однако, многие родители не обладают достаточными знаниями о патологии и коррекции речи, не осознают важность раннего выявления и своевременного воздействия на речевые дефекты, и иногда даже имеют негативные установки относительно речи своих детей. В связи с этим, необходимо активно вовлекать родителей во все этапы коррекционного процесса [2].

При работе с различными семьями применяются разнообразные методы, которые зависят от множества факторов, таких как состав семьи, культурный и образовательный уровень родителей, стиль семейного воспитания, взаимоотношения в семье и интерес родителей к проблемам своего ребенка. Иными словами, для каждого случая определяются индивидуальные подходы и методы взаимодействия логопеда с родителями.

Важно понимать, что необходимость использования различных форм работы с родителями имеет значение не только для логопедов, но и для самих родителей. Сотрудничество между логопедом и родителями должно осуществляться комплексно, с применением как традиционных, так и инновационных форм [2].

К традиционным формам взаимодействия относятся: родительские собрания; беседы, консультации; дни открытых дверей; наглядная информация; сбор анамнеза, анкетирование, тестирование. Многие традиционные методы взаимодействия с родителями на сегодняшний день имеют инновационную форму, такие как беседы и консультации.

Также модернизирована в инновационную наглядная информация, которая рассылается в группе родителей или размещается на сайте дошкольного учреждения. К другим инновационным формам и методам можно отнести: мастер-классы и тренинги для родителей; совместную проектную деятельность; регулярное обновление материала на странице логопеда, сайте дошкольного учреждения и на личном сайте; общение в группе социальной сети; ведение электронных дневников. Несмотря на это, многие родители не владеют достаточной информацией [3].

Таким образом, без активного участия родителей в коррекционно-развивающем процессе невозможно достичь максимальной эффективности работы логопеда, поскольку задачи по улучшению речи детей дошкольного возраста не могут быть решены. Кроме того, родители должны поддерживать и закреплять умения, которые формируются на логопедических занятиях. Нельзя отметить и тот факт, что необходимо создавать, усовершенствовать и внедрять инновационные формы работы логопеда с родителями, что значительно облегчит удобство взаимодействия.

Список литературы

1. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина и др. ; под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва : Альянс, 2013. – 366. – ISBN 978-5-91872-037-0
2. Паршенкова, Е. Н. Взаимодействие учителя-логопеда с семьями дошкольников с речевыми нарушениями как условие эффективности коррекционной работы / Е. Н. Паршенкова, И. В. Щудрина // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2020. – № 3. – С. 481–488.

3. Шишковская, Н. А. Формы взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе логопедической работы – традиция и инновация / Н. А. Шишковская // Троица образования: педагог – обучающийся – родитель : материалы VIII Байкальских родительских чтений, Иркутск, 15 февраля 2019 года / Под редакцией О. В. Удовой. – Иркутск: Издательство «Аспринт», 2019. – С. 572–574.

© Тимирясова В. А., Ахметзянова А. И., 2024

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ,
ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С РЕЧЕВЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ**

Фаттахова Камила Маратовна – магистрант, КФУ, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального
образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточной взаимосвязи родителей и специалистов дошкольного образовательного учреждения. Анализ источников по данной проблеме позволяет отметить слабую согласованность, отсутствие единых требований к организации и реализации коррекционно-образовательной деятельности с детьми, имеющими речевые нарушения. Особый акцент сделан на вовлечение семьи в процесс коррекционной работы с детьми с нарушениями речи.

Перечислены традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия родителей и специалистов системы дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, специалисты, семья, нарушения речи, дошкольный возраст, формы взаимодействия.

В настоящее время все больше внимания уделяется вопросам включения родителей в процесс обучения и воспитания детей. Сотрудничество родителей и специалистов прежде всего зависит от того, как выстраивается взаимодействие взрослых в этом процессе. Коррекционно-образовательный процесс может быть успешным только в том случае, если специалисты и родители станут равноправными партнерами друг друга. Зачастую не все родители замотивированы на стремление к сотрудничеству со специалистами и по большей части не проявляют особого интереса к объединению усилий по коррекции недостатков речи своего ребенка. Вследствие этого перед специалистами стоит важная задача – нацелить родителей на систематическую работу с ребенком, дать понять, что их взаимодействие со специалистами проводится преимущественно с целью развития заинтересованности в преодолении речевого дефекта, обучения адекватным способам коммуникации с ребенком, повышения их уровня компетентности [5].

Проблему взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения и семьи поднимали в своих исследованиях такие ученые как О. И. Давыдова, Т. Н. Доронова, О. Л. Зверева, В. Г. Нечаева, Л. В. Попова. Анализ широкого спектра работ по данному вопросу позволяет выявить проблему слабой взаимосвязи между родителями и специалистами. Каждый из участников процесса обучения и воспитания реализует свои задачи, методы, и приемы работы, которые обозначены программой. Однако, такое «разделение обязанностей»

затрудняет реализацию комплексного подхода в обучении и воспитании ребенка, к тому же становится нарушенным целостное видение образовательного маршрута ребенка. Из этого возникает необходимость организации комплексного воздействия на развитие речи ребенка, создание такого образовательного пространства, при котором бы поддерживалась тесная взаимосвязь родителей и специалистов, участвующих в ходе обучения и воспитания детей с нарушениями речи [1].

Взаимодействие родителей и специалистов может быть осуществлено через различные формы работы, которые главным образом зависят от возможностей дошкольного образовательного учреждения, творческого потенциала педагогов. Здесь можно выделить традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия: первая форма работы существует уже не одно десятилетие и может проводиться как в совместном, так и в индивидуальном формате работы [5]. Стоит отметить, что особо эффективным является использование нетрадиционных форм работы совместно с традиционными. Нетрадиционные формы работы могут быть реализованы через разнообразные способы коммуникации: как показала практика, наиболее удобным способом взаимосвязи между семьей и специалистами является общение в дистанционном формате, то есть с использованием электронных ресурсов [2; 4].

Использование разнообразных форм работы с родителями приносит определенные результаты, так родители становятся активными участниками коррекционно-образовательного процесса, помощниками в исправлении недостатков речи у детей. В любой форме взаимодействия можно найти ту определяющую, на которой будет строиться дальнейшее обучение родителей практическим приемам и методам работы [3].

Таким образом, можем вывод о том, что взаимодействие специалистов и родителей в едином образовательном пространстве

является приоритетным направлением работы дошкольной образовательной организации в целом. Главным условием взаимодействия с родителями ребенка с речевыми нарушениями является общение в системе «специалист-ребенок-родитель». При этом очевидно, что именно роль родителей является незаменимой в процессе обучения и воспитания ребенка, только у родителей есть возможность ежедневно закреплять формируемые умения и навыки в рамках непосредственного общения со своим ребенком и обязательного выполнения домашних заданий и рекомендаций, которые предлагают специалисты дошкольного образовательного учреждения, с которыми взаимодействует ребенок с нарушениями речи.

Список литературы

1. Веретенникова, В. Б. Технология развития базовых компетенций педагогов и родителей дошкольников / В. Б. Веретенникова, О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 9. – С. 154–185. – DOI 10.17853/1994–5639–2019–9–154–185. – EDN HDUGLJ.
2. Волович, О. П. Особенности и специфика взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей / О. П. Волович // Вестник науки. – 2018. – Т. 3, № 7(7). – С. 98–106. – EDN YLJDNR.
3. Давидович, Л. Р. Осведомленность родителей – ключевой фактор успешного речевого развития детей дошкольного возраста / Л. Р. Давидович, А. Ю. Гусева // Специальное образование. – 2023. – № 1(69). – С. 125–136. – DOI 10.26170/1999–6993_2023_01_11. – EDN EQOWNF.
4. Маркарян, И. А. Взаимодействие детского сада и семьи – приоритетное направление в деятельности дошкольной образовательной организации / И. А. Маркарян // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 6(25). – С. 69. – EDN ТТНKHR.

5. Фирсова, И. Б. Развитие представлений родителей о специфике речевого развития дошкольника / И. Б. Фирсова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2, № 1. – С. 162–166. – EDN RZLXJJ.

© Фаттахова К. М., 2024

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА

**Хадарова Татьяна Николаевна, Романова Анастасия Юрьевна,
Сынукова Анастасия Петровна** – воспитатели, МБДОУ «Детский сад
№205», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. детский сад помогает, поддерживает семьи в вопросах воспитания детей. Данный материал раскрывает опыт консультирования семей воспитанников по вопросам воспитания. Статья будет полезна для педагогических работников детских садов.

Ключевые слова: дошкольное воспитание, педагогический потенциал, развитие детей.

Важность обеспечения единства подходов к обучению и воспитанию детей в условиях семьи и детского сада прописано в федеральном государственном образовательном стандарте [1].

В современной России очень значима роль образования. И особую важность имеет качественное правильное компетентное взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников. В данном материале мы постараемся раскрыть наш опыт работы по созданию и

организации взаимодействия семьи и родительской общественности в условиях детского сада МБДОУ «Детский сад №205» г. Чебоксары.

В нашем детском саду создаются психолого-педагогические условия, чтобы консультировать родителей по вопросам воспитания и развития детей не только дошкольного возраста.

Главная цель взаимодействия педагогов и родителей – это оказать психолого-педагогическую поддержку семье, повысить родительскую компетентность в вопросах укрепления и охраны здоровья детей, в вопросах их образования [1]. Чтобы достичь эти цели, администрация ДОУ вместе с педагогическим коллективом ставит собой первоочередные задачи:

1. Родители вовлечены в процесс дошкольного образования. Для этого в условиях ДОУ организуются следующие мероприятия: дни открытых дверей, мастер-классы («Полезная зарядка», «Умная нейрогимнастика», «Здоровая стопа», «Игры для детей» и другие).

2. Просветительские мероприятия для родителей проводятся ежемесячно. Эти мероприятия направлены на повышение их правовой и психолого-педагогической компетентности. Так, в коридорах и холлах детского сада есть стендовая информация от педагога-психолога, учителя-логопеда, руководителя сада, методиста. Освещаются такие направления, как: организация режима для ребенка, правильное питание в семье, закаливание детей, организация двигательной активности дошкольников, создание благоприятного психологического микроклимата в семье.

3. Осознанность и ответственность родительства – это фундаментальная основа благополучия и гармонии в семье. Детский сад может способствовать этому развитию. Родители имеют возможность проявить свою активность в таких спортивных мероприятиях, как «Умный квест», «Со спортом по жизни», «Фитнес вместе с мамой»,

«Туризм всей семьей». Также вовлекаем их в музыкально-театральные досуги («Масленица», «Новогодний хоровод»), акции «Парад Победы», «День бабушек».

4. Также для ДООУ важно построение взаимодействия в форме сотрудничества и установления партнерских отношений с родителями.

5. Актуально помнить про постоянное непрерывные информирование родительской общественности о целях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а также о новых принятых законах, о мерах поддержки семей, о реализуемых программах и проектах в ДООУ. Через социальную сеть «ВКонтакте» родители узнают о проводимых муниципальных проектах.

Взаимодействие ДООУ и родителей строится на доброжелательности, уважении, доверии, открытости. Так, педагоги учатся и развивают в себе компетентность умения общаться с родителями, максимально придерживаются не только педагогической этики и культуры общения [1]. Акцент делается также на позитивном настрое у педагогов на сотрудничество с родителями. Все это во благо и в интересах наших воспитанников.

Список литературы

1. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 411 с. – (Высшее образование). – ISBN 978–5–534–18497–6.

2. Островская, Л. Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников / Л. Ф. Островская. – Москва : Просвещение, 2020. – 160 с. – ISBN 5–9268–0517–1.

3. Сергеева, В. П. Основы семейного воспитания : учебное пособие / В. П. Сергеева. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 698 с.

– (Бакалавр и магистр. Академический курс). – ISBN 5–7258–0417–2.

© Хадарова Т. Н., Романова А. Ю., Сынукова А. П., 2024

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЕТСКОГО ЦЕНТРА С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Хайбуллина Лейсан Ильдусовна – магистрант, КФУ, г. Казань

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального
образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается взаимодействие специалистов на базе детского центра с родителями, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра. Рассматриваются подходы к реабилитации ребенка с расстройством аутистического спектра с участием родителей. Подчеркивается необходимость эффективной коммуникации между специалистами и родителями, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: работа с родителями, сотрудничество, дети, расстройство аутистического спектра

Актуальность взаимодействия специалистов с родителями детей с расстройством аутистического спектра (РАС) является важным аспектом поддержки и развития этих детей. Детский центр, предоставляющий услуги для детей с РАС, играет значимую роль в обеспечении

комплексной помощи и содействия родителям в развитии и воспитании своих детей.

Проблема важности и необходимости работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) постоянно обсуждается в заинтересованном сообществе. В научной и методической литературе можно найти множество полезных и информативных материалов, содержащих конкретные рекомендации по работе с родителями [1]. Осознанное участие в образовательном процессе, по мнению самих родителей, очень важно для понимания перспектив развития ребенка. Несмотря на нервные и физические перегрузки, вызванные бытовыми, воспитательными, медицинскими и другими проблемами, многие готовы активно участвовать в обучении. Специалисты также настаивают на участии родителей, однако взаимопонимания добиться не всегда легко по целому ряду причин [6].

К. С. Лебединская и О. С. Никольская в 1993 году разработали подход к реабилитации ребенка, который предполагает плотное активное взаимодействие специалистов с родителями. Родители обучаются методам коррекционной работы с аутичным ребенком: приемам привлечения внимания, организации поведения ребенка, преодоления нежелательных форм поведения [5]. Активное участие родителей в реабилитации (помимо ухода и заботы) позволяет добиться значительного прогресса в социальной адаптации ребенка. Родители учатся эмоционально «присоединяться» к ребенку, сливаться с ним для того, чтобы помочь малышу понять смысл происходящего с ним. Родители могут и должны стать тем инструментом, который позволит ребенку через опосредованный контакт научиться взаимодействовать с окружающей средой [7].

Такое взаимодействие специалистов с семьей ребёнка с РАС позволяет сделать работу с обучающимся более интенсивной и

непрерывной, даёт возможность создать единую коррекционно-развивающую среду в образовательной организации и в семье [2]. Учитывая склонность детей с аутизмом к стереотипным формам поведения, очень важно увеличить объём занятий и снизить финансовую нагрузку на образовательную организацию, а также распространить коррекционный процесс на ситуации, недоступные в условиях образовательной организации и расширить диагностические возможности за счёт наблюдения за ребёнком в более разнообразных условиях и в течение большего времени.

Слаженная и грамотно выстроенная работа команды специалистов, желание родителей помочь своему ребёнку с аутизмом, помогают, иногда и длительно, достичь целей и задач, поставленных в индивидуальной программе реабилитации ребёнка с аутизмом. Детский центр для аутистов обычно включает в себя команду специалистов (педагог-дефектолог, психолог, логопед, терапевт по АВА, ответственный медработник), которая предоставляет комплексную поддержку и помощь детям с расстройством аутистического спектра (РАС) [4].

Эффективная коммуникация является основой для установления доверительных отношений между специалистами и родителями детей с РАС. Специалисты должны обладать навыками активного слушания, проявлять понимание и эмпатию к родителям. Важно использовать понятный и доступный язык, избегать специальных терминов и явно объяснять информацию. Родители, в свою очередь, должны чувствовать себя комфортно и свободно выражать свои вопросы и заботы [3].

Сотрудничество и партнерство между специалистами и родителями детей с РАС являются ключевыми факторами успешной работы. Специалисты должны признавать экспертность родителей в отношении своего ребёнка и включать их в процесс принятия решений. Важно совместно разрабатывать индивидуальные планы поддержки и

обучения, основанные на потребностях и силе каждого ребенка. Родители, в свою очередь, должны быть готовы к сотрудничеству, открытыми для советов и готовыми активно участвовать в процессе помощи и развития своего ребенка.

Регулярный обмен информацией между специалистами и родителями является важным элементом взаимодействия. Специалисты должны предоставлять родителям полную и понятную информацию о состоянии и прогрессе ребенка, о предоставляемых услугах и методах работы. Родители, в свою очередь, должны делиться наблюдениями и информацией о поведении и потребностях своего ребенка. Это поможет специалистам лучше понять ребенка и адаптировать подход к его поддержке и развитию.

Список литературы

1. Манелис, Н. Г. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра: метод. пособие / Н. Г. Манелис, А. В. Хаустова, Н. Н. Волгина. – Москва, 2017. – 13–20с. – Текст: непосредственный.

2. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 408 с. – Текст: непосредственный.

3. Мамайчук, И. И. Помощь психолога детям с аутизмом: учебное пособие / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 288 с. – Текст: непосредственный.

4. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А.

Карабанова. – Москва: Гардарики, 2004. – 320 с. – Текст: непосредственный.

5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи: учебное пособие / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва: Теревинф, 2007. – 336 с. – Текст: непосредственный.

6. Шевченко, Ю. С. Ранний детский аутизм в эволюционно-биологическом аспекте / Ю. С. Шевченко, А. В. Горюнова, В. А. Корнеева. – Текст: непосредственный // Неврологический вестник. Журнал им. В. М. Бехтерева. – 2016. – Т. 48. – № 4. – С. 3439.

© Хайбуллина Л. И., 2024

ОРГАНИЗАЦИЯ МАСТЕР-КЛАССОВ С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ ДЕФЕКТАМИ

Целикова Анна Андреевна, Землянская Ирина Борисовна –
воспитатели, ГБДОУ ЦРР детский сад №23 Красносельского района
Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия

Аннотация. Мы работаем с детьми, у которых интеллектуальное нарушение сочетается с сенсорным недоразвитием, с нарушением двигательной сферы и с аутичной симптоматикой. В нашей педагогической практике мы часто используем такую организацию работы с родителями, как мастер-классы, совместные досуги по разным направлениям, в частности социально-коммуникативное или художественно – эстетическое развитие. Цель мероприятий – обеспечение психолого-педагогической поддержки семьям, повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования детей,

вовлечение родителей в образовательную деятельность, научить использовать знания и умения в работе с детьми в домашних условиях, рассказать о необходимости совместной деятельности в продуктивной и другой творческой работе, приобщение родителей и детей к художественному творчеству, гармонизация отношений родитель – ребенок – педагог! В данной статье мы хотели бы представить свой опыт работы за последние 5 лет.

Ключевые слова: родители, мастер-класс, досуг, опыт, дети ОВЗ.

Условия современной деятельности дошкольных учреждений ставят взаимодействие с семьёй на одно из важнейших мест, так как условием реализации образовательной программы дошкольного учреждения является плотное сотрудничество семей и педагогов – главных участников педагогического процесса.

Общение педагогов и родителей должно основываться на принципах взаимопонимания и доверия, открытости, при обоюдном желании родителей и педагогов поддерживать связь друг с другом в интересах ребёнка.

Мы работаем с детьми, у которых интеллектуальное нарушение сочетается с сенсорным недоразвитием, с нарушением двигательной сферы и с аутичной симптоматикой. Рождение ребенка с нарушениями в развитии часто – стресс для семьи, многие родители таких детей испытывают чувство вины и стыда, эмоциональное напряжение, обиды на жизнь и тревогу, отвержение ребенка, чувство разочарования и горечи, что их ребенок отличается от своих сверстников, неадекватно ведет себя, плохо думает и говорит, имеет трудности в обучении и нам, как практикующим педагогам, это заметно в первую очередь.

Многие родители начинают умышленно ограничивать круг общения, как свой, так и ребенка, избегая новых знакомств и контактов.

Для других – способом самореализации является – гиперопека, ограничивающая активность и самостоятельность ребенка, многие же занимают неоправданно-жесткую позицию в воспитании ребенка, а многие отстраняются и делают вид, что нет проблем. Это не способствует принятию детей такими, какие они есть и лишь у части детей формируются гармоничные отношения с близкими.

Понимая это, мы в своей работе придерживаемся следующих целей:

- Стараемся делать большой упор на положительные детали и успехи ребенка;
- Стараемся убедить родителя, что мы сейчас в одной «связке»;
- Всегда ищем компромисс и находимся на стороне ребенка;

Часто встаёт вопрос: Как заинтересовать родителей в совместной работе, привлечь их к сотрудничеству («сотрудничество» – «со» и «труд», совместный труд)? Одним из путей решения вопроса мы видим в поиске форм работы с семьями воспитанников, поэтому в нашей практике, одной из эффективных форм взаимодействия с родителями является проведение мастер-классов – как одна из форм, которая помогает решить задачу вовлечения родителей в коррекционно-образовательный процесс. Она позволяет реализовать потребность в установлении взаимопонимания между педагогами и родителями в пространстве ДООУ, позволяя обмениваться своими знаниями, эмоциями, опытом, здесь родители выступают не в роли пассивных наблюдателей, а часто становясь активными участниками коррекционно-образовательного процесса, осваивая увлекательные спортивные упражнения, нетрадиционные методы рисования, игровые упражнения на развитие мелкой моторики и т. д., получают рекомендации как использовать полученные умения и знания в работе дома со своими детьми. Благодаря общности цели и интересов, в процессе совместных

действий, родители сближаются с детьми в благоприятной атмосфере сотрудничества, положительного ощущения от проделанного дела и от общения друг с другом, что служит эффективным реабилитационным методом. Наблюдая за успешностью, достижениями детей, состоятельностью ребенка, у родителей формируется эмоционально положительное отношение к нему, принятие его какой есть. Мы стараемся использовать все доступные для нас формы работы с родителями, но наиболее успешной, интересной и сплачивающей – стали мастер классы и досуговые вечера. Поэтому нами было принято решение большое внимание уделять именно этим формам сотрудничества.

Нами проведены следующие мастер-классы и досуги:

Мастер-класс: «С днем рождения, Санкт-Петербург!» Цель: расширить знания и представления детей об истории родного города. Познакомить ребят с достопримечательностями Санкт – Петербурга. Задачи: формировать начальные знания о Санкт – Петербурге, истории его возникновения; расширять словарный запас; воспитывать любовь к родному городу, патриотические качества личности. Мастер-класс: «Осень в гости к нам пришла!» Цель: познакомить родителей с новыми приемами работы с бумагой в различной технике, закрепление лексической темы: «Осень». Задачи: обучить родителей приемам и способам создания различных поделок из бумаги; создавать условия для развития творческой активности родителей; привить интерес к бумажной пластике; развивать творческие способности родителей; способствовать развитию воображения и фантазии, желанию применить полученные навыки в работе с детьми в семье. Мастер-класс: «Чудо – елка!» Цель: познакомить родителей с новыми приемами работы с бумагой в технике «бумагопластика», познакомить родителей с нетрадиционными техниками использования деревянных шпателей,

закрепление темы: «Зима». Задачи: обучить родителей приемам и способам создания различных поделок из бумаги; создавать условия для развития творческой активности родителей; привить интерес к бумажной пластике; развивать творческие способности родителей; способствовать развитию воображения и фантазии, желанию применить полученные навыки в работе с детьми в семье. Мастер-класс: «Бусы для птиц» Цель: познакомить родителей с нетрадиционными техниками использования нитей и сухофруктов, повышение профессионального мастерства родителей и применение новых умений и навыков в практической работе с детьми в домашних условиях. Задачи: продолжать знакомить родителей с техниками работы с детьми по нетрадиционному использованию сушеных ягод и сухофруктов; научить использовать знания и умения в работе с детьми в домашних условиях, приемам совместной деятельности, вовлекая в работу членов семьи; развивать профессиональное мастерство родителей, творческие способности. Досуг: «Мы – водители, мы – пешеходы!» Цель: привлечение внимания родителей к воспитанию у детей навыков безопасного поведения, повышение их ответственности за формирование у детей знаний правил дорожного движения. Задачи: расширять знания родителей о безопасном поведении на улицах и дорогах; применять современные формы работы, направленные на предупреждение несчастных случаев с детьми и родителями на улицах, дорогах и во дворах; способствовать обобщению знаний родителей об особенностях обучения детей правилам безопасного поведения на дорогах. Мастер-класс: « В гостях у народных умельцев» Цель: познакомить родителей с новым видом декоративно – прикладного творчества, повышение педагогического мастерства родителей и применение полученных навыков в работе с детьми в домашних условиях. Задачи: продолжать знакомить родителей с нетрадиционными видами материала по художественно – эстетическому

развитию: использование штампов; закрепление методов и приёмов работы с красками; научить применять знания и умения в практической работе с детьми в домашних условиях, приемам совместной деятельности, вовлекая в работу членов семьи; развивать мастерство родителей, творческие способности, эстетический вкус. Мастер-класс: «Природные дары» Цель: научить детей выполнять панно и поделки из природного материала с помощью вовлечения родителей в процесс. Задачи: развивать у детей мелкую моторику пальцев рук; закреплять умения и навыки работы с природным материалом; развивать творческие способности, воображение, внимание; воспитывать художественный вкус, эстетическое восприятие и интерес к данному виду работы как детей, так и взрослых. Мастер-класс: «Картины из пластилина» Цель: повышение мастерства родителей при работе с детьми дома с пластилином, новых знаний и освоение в практической деятельности. Задачи мастер класса: освоение родителями нетрадиционной техники работы с пластилином; обучение участников технике «пластилинография»; развивать интерес к нетрадиционным способам и способствовать широкому применению их в детском саду и в домашних условиях.

Все наши мастер-классы родители посещали с большим удовольствием, полностью включаясь в учебный процесс и помогали нам в создании образов для наших конкурсов, выставок и т. п., благодаря чему мы с детьми неоднократно занимали призовые места на различных конкурсах. Результаты таких мастер-классов – положительное отношение родителей к детскому саду, к группе, воспитателям. В результате такой работы родители видят, что вокруг их семьи, близкие им по духу семьи, имеющие похожие проблемы; убеждаются на примере других семей, что активное участие родителей в развитии ребенка – ведет к успеху! Формируется активная родительская позиция и

адекватная самооценка, в результате которой видно участие родителей и всесторонняя их помощь воспитателям в оформлении группы, участие в конкурсах, подготовка к ним и активная позиция по отношению к своим детям! Полученные теоретические и практические знания помогают родителям в разрешении учебно-коррекционных проблем их детей. Благодаря проведенной работе, очевидно, что сложившаяся система работы с новыми гранями взаимодействия в данном направлении способствует объединению педагогов, родителей и детей на основе общих интересов, привлекает взрослых к проблемам особенностей детей, тем самым, способствуя повышению качества образовательного процесса.

Список литературы

1. Горнова, Л. В. Студия декоративно-прикладного творчества – Волгоград: Издательство «Учитель», 2009. – 45 с.
2. Дронь, А. В., Данилюк О. Н., Взаимодействие ДОУ с родителями дошкольников – М.: «Детство-Пресс», 2013г. – 55 с.
3. Крулехт, М. В. Дошкольник и рукотворный мир. – СПб. «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2002. – 160 с.

© Целикова А. А., Землянская И. Б, 2024

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Цветкова Маргарита Анатольевна – воспитатель, ГОБУЗ «Областной специализированный дом ребенка для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики»,
г. Мурманск, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимодействия Дома ребёнка с родителями. Рассмотрены направления и формы работы с родителями, кандидатами в усыновители, опекунами в государственном областном бюджетном учреждении здравоохранения «Мурманском областном Доме ребёнка, специализированном для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики»

Ключевые слова: формы и методы взаимодействия, биологические родители, приемные семьи; кандидаты в усыновители, опекуны

Одной из важнейших задач государственного областного бюджетного учреждения здравоохранения «Мурманского областного Дома ребёнка специализированного для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики» (далее ГОБУЗ «МОДРС») является вовлечение родителей и будущих родителей к активному сотрудничеству.

Перед коллективом Дома ребёнка встают особые задачи взаимодействия с биологическими, приемными семьями, кандидатами в усыновители, опекунами, которые нуждаются в психолого-педагогической поддержке, в тщательном выборе направлении и подборе форм работы с ними.

Информационно-аналитическое направление реализуем через изучения семьи, выяснение образовательных потребностей, установление контакта с её членами. Для этого используем следующие методы изучения семьи: наблюдения, беседы, анкетирование, которые проводятся воспитателями, педагогами – психологами.

Далее работа строится по двум блокам:

- 1 блок – работа с кровными родителями, и другими родственниками, находящимися в трудной жизненной ситуации и планирующими забрать ребёнка. Используем разнообразные коллективные и индивидуальные формы работы: дни открытых дверей «Двери открываем, гостей приглашаем», развлечения «Осенний калейдоскоп», «Сказка в гости приходи», праздники «Новый год с друзьями», «День защиты детей» и др. и спортивные досуги «Раз, два, три беги», «Мы быстрые, ловкие, смелые, умелые»; беседы, консультации специалистов ГОБУЗ «МОДРС», анкетирование и опросы. Наглядно-информационные формы: тематические папки – передвижки «Сенсорное развитие детей раннего возраста», «Безопасность дома и на улице», «Учим ребёнка общаться» и др., буклеты «Памятка опекуна (попечителя) над детьми», «Читайте детям книги», целью которых является информирования родителей, кандидатов в усыновители (опекунов) об организации и содержание работы в Доме ребёнка; повышение компетентности родителей в области воспитания. Организуем выставки детских работ, задачи которых ознакомление родителей, кандидатов в усыновители (опекуны) с формами и результатами продуктивной деятельности детей; привлечение и активизация интереса родителей к продуктивной деятельности детей.

- 2 блок – сопровождение семьи, принимающей ребёнка на разные формы семейного устройства. Взаимодействие с родителями начинаем с анализа социального статуса, состава семьи, их настроения и

ожиданий от пребывания ребёнка дома. Проведение личных бесед помогает правильно выстроить работу с родителями, сделать её эффективной, подобрать наиболее приемлемые формы взаимодействия с семьёй. Посещаем родителей или будущих опекунов с целью исследования повседневного быта семьи. Составляем акты обследования жилья, где после восстановления в родительских правах или установление опеки будет проживать ребёнок с целью установления, наличия условий для проживания и воспитания несовершеннолетнего ребёнка.

Консультативное направление работы реализуем через групповое и индивидуальное консультирование родителей, кандидатов в усыновители опекунов.

Групповые формы консультирования: тематические консультации – «Возрастные особенности детей раннего возраста», «Правильное питание наших детей», «Режим-залог здоровья детей»; семинары-практикумы; «Как помочь ребёнку адаптироваться в группе», «Почитаем сказки детям»; групповые собрания родителей с просмотром фрагментов занятий с детьми; наглядная стендовая информация; сетевое просвещение через интернет – сообщения (специально созданный сайт ГОБУЗ «МОДРС» и специалистов). Формы индивидуального консультирования: совместное обсуждение с родителями задач и динамики работы; анализ причин незначительного продвижения в развитии отдельных сторон психолого-педагогической деятельности и выработка совместных рекомендаций по преодолению негативных тенденций в развитии ребёнка; индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности с детьми, носящие коррекционную направленность.

Одной из форм индивидуальной работы специалистов Дома ребёнка с родителями, кандидатами в усыновители, опекунами является

«Семейная гостиная» с условиями, приближенными к домашним (семейным), способствующими установлению контакта, раскрытию индивидуальных особенностей и возможностей, как кандидатов, так и наших воспитанников. В «Семейной гостиной» составляем индивидуальную программу совместных действий Дома ребёнка с родителями (лицами их заменяющими) и анализируем её выполнение; планируем и реализуем работу в соответствии с планом.

Благодаря проводимым мероприятиям в учреждении сформирована атмосфера взаимопонимания и сотрудничества, которая необходима для формирования активной родительской позиции и адекватной самооценки. Активное взаимодействие специалистов Дома ребёнка с семьёй повышает эффективность воспитания и интеграции в общество «особого» ребёнка.

Список литературы

1. Бессонов, В. А. Патронатное воспитание как форма семейного устройства детей // Экономика. Право. Образование: региональный аспект: сборник научных статей. Нижний Новгород: О. В. Гладкова, 2014. – № 3. – С. 152– 156.

2. Зайнышев, И. Г. Технология социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Г. Зайнышев. – М.: Гуманит. Изд-во: ВЛАДОС, 2015. – 240 с

3. Неверова, Т. А. Организация сопровождения семей, принявших ребёнка на воспитание. Достижения и проблемы // Приемная семья, 2010. – №4. – 51 с.

© Цветкова М. А., 2024

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Шиканова Анастасия Николаевна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и переводоведения,
ЧГУ им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается семья, которая является основой формирования ценностных ориентаций у младших школьников. Автор актуализирует определяющее значение семьи в современном обществе, опираясь на то, что именно в семье закладываются основы морали, этики и культуры личности, происходит не только передача ценностей от поколения к поколению, но и их обсуждение и формирование ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценностные ориентации, семья, семейное воспитание, ценности.

Семейное воспитание играет ключевую роль в формировании ценностных ориентаций у каждого индивида. Семья является первичным институтом социализации, где закладываются основы мировоззрения, нравственных устоев и жизненных приоритетов человека. В условиях стремительных социокультурных изменений, семейное воспитание становится основополагающим фактором в процессе становления ценностно-смысловой сферы личности. Оно особенно актуально в современном обществе, где изменения происходят очень быстро, где множество соблазнов могут отвлечь человека от основных ценностей. Семья является первой и основной социальной средой, где дети учатся нормам, ценностям, правилам поведения и отношениям. Важно понимать, что именно в семье закладываются

основы морали, этики и культуры личности.

Семья является первой и основной ячейкой общества, где человек учится социальным нормам, ценностям, правилам поведения. Как правило, именно в детстве и юности большинство ценностей и моральных убеждений формируются под влиянием семьи. Родители являются первыми учителями для детей и передают им свои ценности через свое поведение, общение и образ жизни.

Важно понимать, что в семье происходит не только передача ценностей, но и их обсуждение и формирование. Родители должны создать доверительные отношения с детьми, где они могут свободно высказывать свои мысли и взгляды, а также слушать мнение родителей. Важно учитывать, что взаимодействие между родителями и детьми должно быть взаимным и уважительным.

Семейное воспитание формирует у детей понимание того, что такое добро и зло, что такое справедливость и толерантность, как вести себя в обществе и как относиться к окружающим. Родители являются первыми образцами для детей и своим примером они передают свои ценности и убеждения. Поэтому важно, чтобы взрослые в семье были осознанными и ответственными в своих поступках. Семейное воспитание также способствует формированию у детей навыков саморегуляции, эмоционального интеллекта, адаптации к различным жизненным ситуациям. Дети, выросшие в заботливой и поддерживающей семье, чаще всего становятся эмпатичными, толерантными и успешными в обществе. Семейное воспитание также включает в себя моделирование поведения родителями. Дети часто копируют поведение взрослых и принимают его за образец. Поэтому важно, чтобы родители сами вели себя соответствующим образом и следили за своими поступками.

Семейные традиции играют также важную роль в формировании

ценностных ориентаций. Семейные обряды, праздники, обычаи помогают укреплять связь между членами семьи и создавать общую идентичность. Они также могут помочь передать ценности и убеждения из поколения в поколение.

Семья является уникальным социальным пространством, где происходит первичная трансляция культурных норм и ценностей. Родители выступают в качестве главных агентов социализации, передавая детям систему взглядов, убеждений и моральных установок. Ценностные ориентации ребенка формируются под влиянием семейных традиций, образа жизни, эмоционально-психологического климата в семье. В процессе семейного воспитания происходит интериоризация социально значимых ценностей, которые становятся внутренними регуляторами поведения личности.

Таким образом, семейное воспитание является основой формирования ценностных ориентаций в современном обществе. Родители играют ключевую роль в этом процессе, поэтому им необходимо обратить внимание на свои поступки, слова и отношения с детьми. Важно учить детей уважению, толерантности, честности и другим ценностям, которые помогут им стать грамотными и нравственными членами общества.

Список литературы

1. Коршунова, Н. М. Отражение этнокультурных ценностей будущих учителей посредством анализа пословиц / Н. М. Коршунова // Этнокультурные феномены в образовательном процессе : сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции, Чебоксары, 27–28 октября 2021 года / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. –

Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет, 2021. – С. 451–456. – EDN SRWNEF.

2. Старостина, Н. М. Роль теории в методической подготовке учителей для работы с дошкольниками / Н. М. Старостина, Н. М. Харитонова // Современные подходы к обучению иностранным языкам в средней школе. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2013. – С. 118–122.

3. Шиканова, А. Н. Стимулирование интереса младших школьников к участию в патриотических мероприятиях в процессе формирования ценностно-смысловой компетенции / А. Н. Шиканова, Т. Ю. Гурьянова, М. Н. Тарасова // Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 30 октября 2020 года. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, 2020. – С. 96–101. – EDN PUYRGN.

© Шиканова А. Н., 2024

ПРИМЕНЕНИЕ СЕТЕВОГО ПОДХОДА В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ И ВЫЗОВЫ

Эскерханова Луиза Тагировна – кандидат экономических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья рассматривает применение сетевого

подхода в социальной работе с семьями, оценивая его эффективность и выявляя вызовы, с которыми сталкиваются специалисты в данной области. Сетевой подход ориентирован на создание сети поддержки вокруг семьи, включая различные ресурсы и участников, для решения семейных проблем. Преимущества сетевого подхода включают интеграцию ресурсов, системный подход к решению проблем, укрепление социальной поддержки, адаптацию и гибкость, а также повышение самоэффективности семьи.

Ключевые слова: сетевой подход, социальная работа, семьи, эффективность, вызовы, интеграция ресурсов, системный подход, социальная поддержка.

Семейная социальная работа – это сложный и многогранный процесс, требующий гибких и инновационных подходов для эффективного решения проблем и поддержки семейных систем. В последние десятилетия сетевой подход стал одним из наиболее значимых инструментов в арсенале социальных работников, стремящихся создать благоприятные условия для семейного благополучия.

Сетевой подход в социальной работе с семьями фокусируется на установлении и активизации сети поддержки вокруг семьи, включая разнообразные ресурсы и заинтересованные стороны. Этот подход основан на принципе взаимодействия и взаимопомощи, целью которого является создание структуры поддержки, способной справиться с различными вызовами и кризисами, с которыми может столкнуться семья [2, с. 71].

Сетевой подход в социальной работе семьями демонстрирует свою эффективность через несколько ключевых аспектов, которые способствуют успешному разрешению проблем и улучшению качества

жизни семей.

Интеграция ресурсов и экспертизы: Сетевой подход обеспечивает объединение различных ресурсов и знаний для поддержки семьи. Это включает в себя как формальные институциональные ресурсы (например, учреждения социального обслуживания, медицинские учреждения), так и неформальные ресурсы (родственники, друзья, соседи). Интеграция разнообразных ресурсов позволяет создать комплексный и адаптированный под ситуацию подход к поддержке семьи.

Системный подход к решению проблем: Сетевой подход учитывает разнообразные факторы, влияющие на семейную динамику и благополучие. Он позволяет оценить ситуацию с разных сторон и рассмотреть ее в контексте широкой сети взаимосвязанных факторов. Такой системный подход помогает выявить глубинные причины проблем и разработать комплексные стратегии их решения.

Укрепление социальной поддержки: Сетевой подход способствует созданию сильных социальных связей и укреплению социальной поддержки вокруг семьи. Участие различных учреждений и лиц, заинтересованных в благополучии семьи, создает ощущение принадлежности и поддержки, что может способствовать улучшению самооценки и повышению мотивации к изменениям [3, с. 109].

Адаптация и гибкость: Сетевой подход позволяет адаптироваться к изменяющимся потребностям и ситуациям семьи. Благодаря разнообразию ресурсов и экспертизы, сетевой подход может быть гибко приспособлен к уникальным особенностям и потребностям каждой семьи, что повышает вероятность достижения желаемых результатов.

Повышение самоэффективности и управляемости: Участие семьи в сетевом процессе принятия решений и ресурсах позволяет им почувствовать большую контрольность над собственной жизнью. Это

способствует увеличению их самооффективности и уверенности в собственных силах, что может стать основой для дальнейших позитивных изменений [3, с. 111].

Таким образом, эффективность сетевого подхода проявляется в его способности объединить ресурсы и экспертизу для комплексного и адаптированного подхода к поддержке семьи, укрепить социальную поддержку и самооффективность семьи, а также адаптироваться к изменяющимся условиям и потребностям.

Несмотря на многочисленные преимущества, сетевой подход в социальной работе с семьями также сталкивается с рядом вызовов, которые могут затруднить его эффективное применение. Ниже перечислены некоторые из этих вызовов:

1. Вовлечение множества участников и ресурсов в сетевой подход может привести к сложностям в координации и управлении процессом. Необходимо четко определить роли и ответственности каждого участника сети, а также обеспечить эффективное взаимодействие и коммуникацию между ними.

2. В некоторых случаях может быть сложно обеспечить достаточное количество ресурсов и доступность различных услуг для поддержки семьи.

3. Некоторые семьи или участники сети могут испытывать сопротивление по отношению к сетевому подходу или изменениям, предлагаемым им. Это может быть вызвано недоверием к внешним вмешательствам, страхом перед изменениями или нежеланием делиться личной информацией.

4. В процессе работы с сетью участников могут возникать проблемы конфиденциальности и конфликты интересов, особенно если в сети участвуют различные организации или учреждения [5, с. 19].

Преодоление этих вызовов требует системного подхода и усилий

со стороны всех участников сети, включая семью, специалистов и общественные организации, и может потребовать разработки индивидуальных стратегий для каждой конкретной ситуации [1, с. 297].

Сетевой подход в социальной работе с семьями представляет собой мощный инструмент для решения проблем и достижения позитивных изменений. Он способствует максимальному использованию ресурсов и поддержке семьи на всех уровнях. Однако для эффективного применения этого подхода необходимо преодолевать вызовы, связанные с координацией, доступом к ресурсам и управлением сопротивлением со стороны семьи. В конечном итоге, успешное применение сетевого подхода может привести к укреплению семейных отношений и повышению качества жизни семьи.

Список литературы

1. Голдфарб, В. С. Социальная работа с семьей: теория и практика / В. С. Голдфарб. – Москва : Дело, 2019. – 304 с. – ISBN 978–5–7749–1439–8.
2. Дмитриева, Т. В. Сетевой подход в социальной работе: теория и практика / Т. В. Дмитриева. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 256 с. – ISBN 978–5–496–02517–8.
3. Коваленко, Е. С. Социальная работа с семьей: основы теории и практики / Е. С. Коваленко. – Москва : Юрайт, 2018. – 224 с. – ISBN 978–5–534–12545–8.
4. Лебедева, Т. А. Социальная поддержка семьи: проблемы и перспективы / Т. А. Лебедева. – Москва : Издательство «Эксмо», 2017. – 208 с. – ISBN 978–5–04–090725–4.

5. Марченко, Л. В. Сетевой подход в социальной работе: теория и практика / Л. В. Марченко. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 240 с. – ISBN 978–5–496–02836–0.

© Эскерханова Л. Т., 2024

ОБ ОБЩЕЙ ОЦЕНКЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ РОДИТЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ

Юсупова Линда Руслановна – студентка юридического факультета
ЧГУ им. А. А. Кадырова», г. Грозный

Абдулаева Элита Султановна – кандидат философских наук, доцент
кафедры теории и технологии социальной работы ЧГУ им. А. А.
Кадырова, г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена интересной, но при этом довольно сложной проблеме, поскольку касается выделением родителями учащихся всех положительных и отрицательных качеств во всем образовательном процессе. Цель статьи заключается в рассмотрении ключевых особенностей урегулирования школьного образования. Говорится о важной роли каждого учащегося, об определении сильных и слабых сторон ребенка, а также о необходимости извлечь уроки школы и применять полученные знания.

Ключевые слова: родители, учителя, школьное образование, качество школьных услуг.

Система школьного образования является основой социализации и развития личности ребенка, обеспечивает формирование его ценностных

ориентаций, навыков и компетенций, необходимых для самостоятельной жизни. Реформирование образовательной отрасли имеет неоднозначное восприятие среди различных социальных групп российского общества. Родители школьников, как ключевые стейкхолдеры образовательного пространства, выражают озабоченность снижением мотивации учащихся, качеством подготовки школьников, ухудшением кадрового потенциала российской школы [1] Поэтому все большее внимание должно быть обращено на восстановление той структуры образовательного процесса, которая смогла бы дать правильный подход каждому человеку к урегулированию системы образования.

В данной статье речь пойдет об общей оценке удовлетворенности школьным образованием родителей учащихся.

С точки зрения родителей, школьное образование прежде всего должно давать учащимся прочные знания, обеспечивать хорошую подготовку для поступления в вуз, что свидетельствует о прагматическом характере представлений родителей о задачах школы. Учителя считают, что школьное образование в большей степени должно быть нацелено на всестороннее развитие личности учащихся. Основными задачами школы, по их мнению, являются разностороннее развитие способностей детей, прочные знания и привитие высокой культуры [2]

Сегодня каждый адаптируется к той новой среде, в которой он окажется в процессе своей образовательной деятельности. И ему будет необходимо овладеть самыми важными навыками и быть уверенным в своих силах, чтобы в дальнейшей своей карьере он смог добиться больших высот.

В некоторых случаях родители не всегда могут связаться с преподавательским составом школы из-за большого количества учащихся. Для предотвращения разногласий или же, наоборот, для

наилучшего понимания друг друга, родители выбирают частные школы как наилучший способ быстрого понимания ребенком школьной программы.

С большим отрывом родители с детьми в частном секторе выражают гораздо более высокий уровень удовлетворенности, чем родители в секторе с закрепленным районом. Это, безусловно, помогает объяснить жизнеспособность сектора, взимающего плату за обучение, в то время как другие сектора предлагают, казалось бы, сопоставимые услуги бесплатно. Частные школы также обеспечивают более высокий уровень удовлетворенности, чем чартерные школы или районные школы по выбору [3]

Далее, говоря уже о финансовых возможностях каждого, родители выбирают наиболее доступный вариант школы для своего ребенка.

По сравнению с другими секторами родители, посещающие чартерные школы, сообщают о гораздо более низких доходах семьи, а родители, посещающие частные школы, сообщают о гораздо более высоких доходах [3]

В некоторых предметных областях учителя неохотно используют тесты, опасаясь сдерживать творческие способности. Гилберт (1996) попытался решить эту проблему вместе с учителями начальной школы при оценке искусства. В рамках проекта совместно с опытными учителями и учителями-стажерами была разработана система и язык для оценки искусства, и на основе этого группа смогла сформулировать рекомендации по обратной связи, подходящей для детей в соответствии с классификацией в системе, по которой оценивалась их работа. вести переписку. Разработки новых методов оценки, подходящих для конкретных предметов, также описаны Адельманом и др. (1990) по изобразительному искусству и исполнительскому искусству для учащихся старших классов средней школы и Фаред (1993) по истории в

начальных школах [4 с. 30]

Слабая заинтересованность родителей в качестве образования своих детей и низкий уровень способностей и заинтересованности учащихся служат препятствием для того, чтобы школьное образование было эффективным. Нужно устранить недостатки в организации учебного процесса, возлагая ответственность за эффективность школьного образования учителем, прежде всего, на семью, а родители преимущественно на школу.

Так, проработав в качестве учителя, директора и администратора-основателя чартерной школы более двадцати лет, Джо Фельдман все чаще переводил речь на выставление оценок по справедливости. Он говорил про практику выставления оценок как о зеркале между учителями и детьми.

Хочется отметить, что у каждого учащегося, несомненно, есть свой любимый учитель. А те, которые хорошо учатся, они выделяют такого, кто смог бы доходчиво объяснить даже самый сложный материал.

Список литературы

1. Берзин, Б. Ю., Мальцев, А. В., Панченко, П. Б., Садкина, Т. М., Сыманюк, Э. Э., Шкурин, Д. В., Щипанова, И. А. Педагогическая статистика // Представления родителей учащихся о современной школе. – 2018. – № 4. – 123 с.

2. Фролова, Е. В., Рогач, О. В., Воронцова, И. В., Рябова, Т. М., Шалашникова, В. Ю. Анализ удовлетворенности родителей школьным образованием: ключевые проблемы и точки роста // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3 (45). – С. 324. – DOI10.32744/pse.2020.3.18.

3. Albert Cheng, Paul E. Peterson. How Satisfied are Parents with Their Children's Schools? – VOL. 17. – №2. – 2017.

4. Paul Black, Dylan Wiliam. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education. – Vol. 5. – №1. – 1998. To link to this article: DOI: 10.1080/0969595980050102. – С. 69.

© Юсупова Л. Р., 2024

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Хамбикова Рузия Бедертдиновна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад «Василек» Батыревского муниципального округа

Янтыкова Лейсан Решитовна – учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад «Василек» Батыревского муниципального округа, с. Батырево, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена зарубежному опыту организации взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Вначале был рассмотрен опыт Великобритании в организации сотрудничества дошкольного учреждения и родителей, затем был рассмотрен опыт Германии в вопросе организации сотрудничества дошкольного учреждения и семьи.

Ключевые слова: Зарубежный опыт, интеграция, взаимодействие, оптимизация, родитель, педагог, мероприятие.

За последние несколько лет взаимоотношения между образовательными учреждениями (в том числе и дошкольными), и родителями кардинально изменились. Именно поэтому необходимо изучить ситуацию за рубежом, с целью совершенствования

взаимоотношений между ДООУ и родителями в нашей стране.

На сегодняшний день в условиях открытого информационного пространства обновление содержания взаимодействия детского сада и семьи целесообразно проводить на основе изучения и интеграции зарубежного опыта.

Процесс взаимодействия педагогов и родителей в Великобритании базируется на выделении основных проблемных зон, а именно: несовпадение ожиданий педагогов и родителей в ходе сотрудничества; опасение чрезмерного контроля за воспитательно-образовательным процессом со стороны родителей, их оппозиционных настроений; конфликт ценностей семей и подходов педагогов.

В сфере образования Великобритании большое внимание уделяется вопросам улучшения сотрудничества между учителями и родителями. Эффективное взаимодействие подразумевает не только выбор удобного времени для общения, но и стремление обеих сторон активно участвовать в процессе. Важность заранее подготовленного списка вопросов и пожеланий нельзя недооценивать, поскольку это способствует более продуктивному использованию времени. Позитивное отношение учителя, его доброжелательность играют ключевую роль в ускорении процесса адаптации и способствуют открытому и бесконфликтному диалогу. Престиж и доверие к педагогу также влияют на создание благоприятной атмосферы взаимопонимания. В контексте британской образовательной системы особенностью является индивидуализированный подход к общению с родителями, в отличие от групповых собраний, привычных в России.

В Германии подход к сотрудничеству между дошкольными учреждениями и семьями прошел значительные изменения. Теперь родители рассматриваются как активные участники образовательного процесса, что стало возможным благодаря внедрению системного

подхода, подразумевающего согласованную поддержку развития ребенка и семьи. Открытость к общению с родителями является характерной чертой немецких детских садов, предполагающей взаимодействие на добровольной основе, возможность для родителей вносить свои идеи и проекты, а также стимулирование самоорганизации родительского сообщества. Детские сады открыты к новым предложениям и активно поддерживают участие всей семьи в жизни учреждения.

Таким образом, опыт Великобритании и Германии в области взаимодействия образовательных учреждений с семьями может быть полезен для российской системы образования. Введение индивидуальных консультаций и встреч с родителями может стать эффективным инструментом для укрепления взаимопонимания и повышения авторитета педагогов, а также для более глубокого осмысления и решения проблем, связанных с каждым ребенком и его семьей.

Список литературы

1. Байбородова, Л. В. Взаимодействие школы и семьи: Учебно-методическое пособие / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Академия холдинг, 2021. – 234 с.

2. Калинина, Т. В. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей в странах запада / Т. В. Далинина // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 4. – С. 47

3. Протасова, Е. Ю. Новые практики взаимодействия с родителями дошкольников и школьников в зарубежных странах / Е. Ю. Протасова // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – № 1. – С. 144.

ВНЕДРЕНИЕ ДОСТИЖЕНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В ПРАКТИКУ

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОГО ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ

Акопова Ольга Сергеевна – учитель-дефектолог,

ГОБУ МО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Мурманск

Мошникова Елизавета Александровна – учитель-логопед,

ГОБУ МО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Мурманск, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены особенности психолого-педагогического сопровождения в условиях областного Центра. Сформулированы основные направления психолого-педагогической деятельности. Представлена результативность реализации коррекционно-развивающей программы.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, обучающиеся, комплексный подход.

Разнообразие категорий детей с различными образовательными потребностями формируют запрос на организацию эффективного психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения в образовании. Психолого-педагогическое и медико-социальное

сопровождение помогают решить задачи реализации образовательных потребностей детей, расширения их образовательных возможностей.

Одной из важных миссий «Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» Мурманской области является оказание комплексной помощи в вопросах развития, обучения и воспитания с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей, а также потенциальных возможностей.

Психолого-педагогическое сопровождение является не только набором разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но и представляет собой комплексную технологию, особую культуру поддержки ребенка и его семьи, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

Для преодоления трудностей у обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями письма и чтения, недостаточной сформированностью познавательных процессов разработана программа психолого-педагогического сопровождения. Основными направлениями психолого-педагогической деятельности являются: создание условий для развития и реализации внутреннего потенциала обучающегося, оказание системной комплексной психолого-педагогической помощи, коррекция специфических нарушений, индивидуализация содержания, организации и методов коррекционной помощи, мониторинг динамики развития обучающегося, оказание родителям консультативной и информационной помощи по вопросам обучения и воспитания.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся – не изолированный блок работы, а составная часть всего образовательного процесса.

Реализация программы предполагает проведение комплексных занятий учителем-дефектологом и учителем-логопедом и включает коррекционно-развивающий и диагностический этапы, осуществление

которых предполагает решение следующих задач: развитие логического и абстрактных форм мышления; развитие свойств внимания; развитие пространственно-временных представлений и зрительно-моторной координации; развитие устной и письменной речи; отслеживание динамики уровня познавательного развития и сформированности процессов письма и чтения; анализ итогов реализации программы.

Для эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся применяются различные методы и техники: словесные (речевой образец, объяснение, указания, упражнения, повторение, вопросы прямые, наводящие, подсказывающие); практические (письменные, графические упражнения); наглядные (демонстрация, иллюстрации, тексты); игровые (настольно-печатные, словесные, дидактические игры); здоровьесберегающие технологии (динамические паузы, кинезиологические и релаксационные упражнения).

Реализация «Индивидуальной программы по коррекции письма и чтения, развитию познавательной деятельности» позволяет достичь положительной динамики в освоении коррекционного курса.

Результаты итоговой диагностики выявили следующие качественные улучшения: в письменных работах обучающихся уменьшилось количество ошибок по фонематическому признаку, на смешение букв по зрительно-пространственному сходству, соблюдается режим работы в тетрадях, реже встречаются пропуски букв, слогов; научились активно пользоваться различными способами словообразования и словоизменения. Повысился уровень творческого мышления и развития умения решать задачи логико-математического характера; овладели навыком установления связности и последовательности текста, грамотно формулируют мысли в процессе подготовки устного высказывания, дают определения понятиям, строят умозаключения и адекватно их обосновывают.

В ходе коррекционных мероприятий у обучающихся стабилизировалась эмоционально-волевая сфера: эмоциональные реакции стали адекватны внешним воздействиям, повысился уровень учебной мотивации, снизилась подвижность эмоциональных проявлений.

Список литературы

1. Замбацявичене, Э. Ф. Методика исследования словесно-логического мышления младших школьников / Э. Ф. Замбацявичене. – Ростов-на-Дону // Детская психодиагностика и профориентация : [сборник популярных тестов] / ред. -сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – С. 166–170. – (Учебники, учебные пособия).

2. Семаго, Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 45 с.

3. Фотекова, Т. А., Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.

© Мошникова Е. А., Акопова О. С., 2024

ПРЕОДОЛЕНИЕ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Алпатова Наталья Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры дошкольной дефектологии и логопедии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», доцент кафедры психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Московский университет им. С. Ю. Витте», г. Москва

Бекаури Евгения Алексеевна – студент факультета коррекционной педагогики и специальной психологии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается использование игровых технологий как практический способ преодоления дисграфии у детей младшего школьного возраста. Авторами подчеркивается значение игровых технологий в коррекции нарушений письменной речи, которые являются эффективным средством преодоления дисграфии у младших школьников.

Ключевые слова: дисграфия, коррекция, младший школьный возраст.

В настоящее время проблема увеличения количества детей младшего школьного возраста с нарушениями письменной речи стоит особенно остро [3]. Современное логопедическое сообщество выделяет в качестве приоритетной задачи своевременную диагностику и коррекцию дисграфии у детей младшего школьного возраста (Т. А. Аристова, Г. А. Архипова, А. Н. Корнев, Е. А. Мацюк, Р. И. Лалаева и другие).

Игровые технологии являются актуальным и современным средством коррекции дисграфических нарушений и способствуют преодолению речевого дефекта (Т. В. Ахутина, О. Е. Грибова, А. Ю. Исаков, О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. П. Синева и другие). На современном этапе остро стоит проблема поиска новых методов и приемов коррекционной работы с обучающимися младших классов, имеющими дисграфические нарушения.

Цель исследования: теоретическое обоснование и практическая реализация логопедической работы по преодолению дисграфии у детей младшего школьного возраста средствами игровых технологий.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1811 «Восточное Измайлово». В исследовании принимали участие 10 младших школьников в возрасте 8–9 лет. Обследование проводилось в индивидуальном порядке, в первой половине дня. Дети положительно отнеслись к процессу диагностики, что благотворно повлияло на весь процесс опытно-экспериментальной работы. Исследование процесса письма происходило на основе анализа письменных работ детей, в которых были определены количество и характер дисграфических ошибок. Анализ результатов обследования позволил выделить типичные ошибки, встречающихся у обучающихся наиболее часто. Например, недописывание мягкого знака в конце слов после букв, обозначающих согласный звук: «спустились» – «спустилис»; пропуски букв, обозначающих гласные и согласные звуки: «светлые» – «сетлые», «мальчик» – «мльчик»; вставки гласных и согласных, слогов: «отцвели» – «отцветели»; раздельное и слитное написание самостоятельных слов и самостоятельных и служебных слов: «на землю» – «наземлю»; добавление или недописывание элементов букв, замена графически схожих по написанию: «б» – «д», «ш» – «и», «п» – «н»; замена схожих по звучанию гласных

второго ряда: «лѐд» – «люд» и другое.

Проведя анализ результатов исследования, был сделан вывод о необходимости разработки программы коррекции письменной речи с использованием игровых технологий. В рамках программы был проведен комплекс логопедических занятий, направленный на преодоление расстройств письменной речи у младших школьников. Занятия проводились с использованием методик известных отечественных ученых (Т. В. Ахутиной, Т. А. Фотековой, И. Н. Садовниковой) в игровой форме с применением дидактических и компьютерных игр, презентаций, что позволило проводить коррекционную работу динамично, получая нужный эффект от занятий [1, 2]. Продолжительность каждого занятия составляла 45 минут. На каждом занятии использовались компьютерные онлайн тренажеры и игры, раздаточный, наглядный материал в виде картинок, презентации с игровыми упражнениями. Наиболее популярными играми и игровыми упражнениями, вызывавшими живой интерес у младших школьников, были следующие: компьютерная игра на определение ударения в словах-омографах, игровое упражнение «Позови друга», компьютерная игра – онлайн тренажер «Безударные гласные в корне», компьютерная презентация-игра «По грибы, по ягоды», дидактическая игра «Добавляй и говори» и другие. После реализации программы был проведен контрольный этап эксперимента с целью определения эффективности реализованного комплекса логопедических занятий. Согласно полученным данным, улучшились показатели навыка чтения, фонетико-фонематических процессов, понимания логико-грамматических отношений; сократилось количество ошибок в письменных работах детей.

Итоги проведенного исследования позволили констатировать высокий уровень результативности реализации программы по коррекции письменной речи обучающихся с использованием игровых технологий.

Список литературы

1. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / Под общей редакцией О. Б. Иншаковой. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 287 с.

2. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления. Учебное пособие / И. Н. Садовникова. – Москва : Парадигма, 2012. – 279 с. – ISBN 978-5-4214-0011-0. – EDN RBBGWH.

3. Мацюк, Е. А. Междисциплинарный подход к изучению дисграфии и дислексии у младших школьников в условиях цифровизации / Е. А. Мацюк // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2021. – Т. 4, № 1. – С. 77–92. – DOI 10.23947/2658-7165-2021-4-1-77-92. – EDN FLVVLS.

© Алпатова Н. С., Бекаури Е. А., 2024

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Александрова Марина Владимировна – магистрант 1 года обучения

«Казанского (Приволжского) федерального университета», г. Казань

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального
образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье приводятся причины речевых дефектов,

рассматриваются особенности коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями. Подчеркивается важность взаимодействия и сотрудничества с родителями, как неотъемлемая часть коррекционной работы с детьми с нарушениями речи. Выделяются направления коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: речевые нарушения, коррекция, дети, диагностика, специфика.

В настоящее время увеличивается количество детей с нарушениями речи. Среди причин выделяют: влияние экологии, наследственность, аномальный образа жизни родителей, педагогическая запущенность. Поэтому важно начинать коррекционно-развивающую работу с детьми с нарушениями речи с раннего возраста, своевременно заметить и скорректировать отставание в формировании речевой функции, стимулировать ее развитие, способствуя полноценному развитию ребенка.

Речь является важной составляющей жизни человека. Благодаря речи человек реализует свои коммуникативные функции. Речевые дефекты имеют самые разнообразные причины: генетическая предрасположенность, проблемы мозговой деятельности, проблемы слуха, различные травмы и психические расстройства. Работа с детьми с нарушениями речи требует от логопеда и других специалистов учета особенностей индивидуального развития и способности к обучению. Речевые нарушения могут быть различными, начиная от задержки речевого развития до различных артикуляционных или фонетических нарушений.

Одной из основных задач коррекционной работы является выявление причин, которые могут стать факторами, влияющими на нарушение речи у ребенка. Для этого проводится комплексное

обследование, включающее в себя анализ речевой деятельности, психомоторного и когнитивного развития, а также других аспектов, которые могут оказывать влияние на речевое развитие. Коррекционная работа с детьми, имеющими различную природу речевых нарушений, является сложным и важным процессом. Она основана на совокупности знаний и опыте учителя-логопеда, а также на умении адаптировать методики к каждому конкретному ребенку [2]. Коррекционная работа начинается с диагностики и оценки речевого развития ребенка. На этом этапе исследуются особенности речевой деятельности, различные ее аспекты, такие как произношение, активный и пассивный словари, грамматика, логико-грамматические отношения, понимание речи и межличностные способности. Это помогает логопеду определить конкретные проблемы, с которыми ребенок сталкивается, и разработать индивидуальный план коррекционной работы. После диагностического этапа логопед подбирает или самостоятельно разрабатывает техники для преодоления нарушений в речи.

Техники могут включать игры, игровые упражнения, сенсомоторные материалы, различные технологические средства. В зависимости от особенностей, потребностей и возможностей ребенка, логопед проводит занятия индивидуально, фронтально или с подгруппой детей. Логопед создает атмосферу доверия, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно на протяжении всего занятия, используя для этого игровой подход, рисунки, игрушки, аудио и видеоматериалы, помогающие заинтересовать ребенка в коррекционной работе. Кроме индивидуальных занятий, важна также работа с детьми в группе. Групповые занятия позволяют детям с речевыми нарушениями взаимодействовать друг с другом и развивать свои коммуникативные навыки. Работа в группе способствует формированию уверенности и самооценки у детей, а также развитию социальных навыков. Одним из

ключевых элементов коррекционной работы с детьми с нарушениями речевой деятельности является формирование коммуникативных навыков. Логопед совместно со специалистами, дефектологом, психологом, помогают ребенку общаться с окружающими людьми, используя различные способы, такие как жесты, мимика, картинки или альтернативные средства и методы коммуникации. Неотъемлемой частью коррекционной работы является взаимодействие и сотрудничество с родителями. Логопед консультирует родителей по особенностям речевого развития ребенка, обучает методикам выполнения домашних заданий, доносит до родителей важность совместной работы для поддержки и достижения наилучших результатов в речевом развитии ребенка.

Целью совместной работы логопеда и родителей в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями является не только преодоление конкретных речевых проблем, но и развитие речевых способностей в целом. Логопед помогает ребенку освоить и использовать правильную артикуляцию, установить связь между звуками и буквами, расширить словарный запас и развить грамматические навыки, а родитель закрепляет полученные навыки в повседневной жизни [1]. Согласно мнению С. А. Судариковой, для того, чтобы сделать коррекционный процесс осознанным, логопеду стоит применять нестандартные подходы. Так, нетрадиционные приемы коррекционной работы предотвратят утомление детей, поддержат познавательную активность. Одним из стимулирующих средств к коррекционным занятиям будет служить компьютерная логопедическая игра, способная оптимизировать процесс коррекционной работы и повысить заинтересованность ребенка [3]. Целью коррекционной работы является исправление или улучшение речевой функции у детей с нарушениями, а также обеспечение их успешной социализации и интеграции в общество.

Основным методом коррекционной работы является систематическое использование специально разработанных методик и упражнений, направленных на коррекцию нарушений и развитие речи у детей.

Коррекционная работа требует от специалиста глубоких знаний и опыта в области педагогики, психологии и медицины. Она направлена на преодоление конкретных речевых проблем и развитие речевых способностей в целом. Сочетание индивидуальных и групповых занятий, использование различных методов и техник, а также терпение и поддержка со стороны родителей – все это помогает детям преодолеть речевые трудности и достичь наилучших результатов.

Список литературы

1. Поздеева, С. И. Открытое совместное действие педагога и ребёнка как условие формирования коммуникативной компетентности детей / С. И. Поздеева // Детский сад: теория и практика. – 2022. – №24. – С. 67–69. – Текст: непосредственный.

2. Разинькова, Н. С. Современные аспекты диагностики расстройств речевого развития у детей / Н. С. Разинькова, И. Г. Хмелевская, Т. А. Миненкова, Е. В. Матвиенко // Вестник Волгоградского государственного медицинского университета. – 2023. – № 4(72). – С. 129–131. – Текст: непосредственный.

3. Сударикова, С. А. Организация учебного процесса с использованием новых информационных технологий обучения / С. А. Сударикова // Организация и содержание образования детей с нарушениями развития. – М., 2018. – Часть 2. – С. 505–510.

© Александрова М. В., 2024

СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Алексеева Валентина Николаевна – учитель-логопед

Лапташкина Оксана Александровна – педагог-психолог,

МБДОУ «Детский сад № 179», г. Чебоксары,

Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о взаимодействии педагога-психолога и учителя-логопеда в коррекционно-педагогической работе с детьми с нарушениями речи. Отмечается, что одним из ключевых специалистов, занимающихся коррекцией речи, является учитель-логопед. Однако, чтобы эта работа была максимально эффективной, необходимо включить в процесс и других специалистов. Взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда играет важную роль в подходе к детям с особыми потребностями.

Ключевые слова: сотрудничество, взаимодействие, педагог-психолог, учитель-логопед, дети с нарушениями речи.

В последние годы наблюдается увеличение числа детей дошкольного возраста с различными отклонениями в познавательной и речевой сферах. Это привлекает все большее внимание к коррекционно-развивающей работе с такими детьми. Одним из ключевых специалистов, занимающихся коррекцией речи, является учитель-логопед. Однако, чтобы эта работа была максимально эффективной, необходимо включить в процесс и других специалистов [1]. Взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда играет важную роль в подходе к детям с особыми потребностями. Тесное сотрудничество между ними в различных аспектах работы является

необходимым условием для успешного развития ребенка и сохранения его физического, психического и нравственного здоровья.

Объединение усилий позволяет достичь результативности в работе по полноценному развитию и социальной адаптации детей с речевыми нарушениями [2]. Задачи логопедической работы направлены на социальную адаптацию и интеграцию детей с речевыми нарушениями. Однако, для успешной реализации этих целей необходимо учесть не только аспекты речи, но и неречевые психические процессы. Взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда в развитии и коррекции речи является ключевым фактором для достижения успеха. Педагог-психолог вносит вклад в работу с детьми, помогая им в адаптации к социальной среде и развитии неречевых навыков. Он может проводить психологическую диагностику, определять индивидуальные особенности ребенка, а также разрабатывать психологические программы и методики, способствующие его развитию. Учитель-логопед, в свою очередь, специализируется на коррекции речи и развитии коммуникативных навыков у детей. Важно отметить, что речевые нарушения могут быть связаны с другими психическими процессами, такими как внимание, память и мышление. Поэтому сотрудничество между педагогом-психологом и учителем-логопедом помогает учесть все аспекты развития ребенка и предоставить ему комплексную помощь.

Разработка и проведение коррекционно-развивающих мероприятий требует совместного взаимодействия логопеда и психолога [1], [2] в случае, когда проблемы обучения и воспитания ребенка связаны с несформированностью высших психических функций, недостаточным развитием речи, тревожностью, снижением учебной мотивации и самоконтроля.

Деятельность логопеда в рамках интеграции может включать в

себя работу над звуковой стороной речи, расширение словарного запаса, формирование связной речи [3].

Психолог в условиях интеграции может заниматься развитием и коррекцией психических функций, стимуляцией когнитивной деятельности, обеспечением психологической поддержки детям с речевыми нарушениями, развитием памяти, внимания, мышления, самоконтроля, волевых качеств, активизацией наработанной лексики.

Считаем, что сотрудничество должно начинаться с самого начального этапа, когда логопед и психолог проанализировали медицинские карты детей перед их поступлением в логопедические группы. На основе собранных данных составляются индивидуальные психолого-педагогические характеристики для предоставления на педагогическо-медико-психологическую комиссию (ПМПК).

Педагог-психолог обязательно присутствует на заседании ПМПК с целью выполнять две функции: «охранную» (разъяснение ситуаций, требующих психологической компетенции относительно конкретного ребенка) и диагностическую (путем наблюдения за ребенком в новой среде выявляется его эмоционально-волевая сфера, что позволяет полноценно определить уровни развития его эмоциональной, интеллектуальной и коммуникативной сфер одновременно).

После плановой диагностики детей проводится совместное совещание [4]. Полученные данные позволяют определить степень нарушения психологических особенностей, состояние здоровья, компенсаторные возможности ребенка дошкольного возраста и наметить путь индивидуального развития для каждого ребенка.

Можно выделить такие формы совместной работы учителя-логопеда и педагога-психолога в детском саду: проведение и обсуждение результатов диагностики (логопед проверяет речь, а педагог-психолог – познавательные процессы и уровень развития познавательной сферы);

коррекционно-развивающие занятия (логопед использует методы активизации психических процессов, а педагог-психолог стимулирует речевые навыки детей); интегрированные занятия с детьми; родительские собрания, тренинги для родителей, консультации, стендовая информация, где освещаются вопросы психологии и речевого развития [3].

Таким образом, организация совместной работы учителя-логопеда и педагога-психолога по поддержке детей, нуждающихся в логопедической помощи, помогает решать ряд задач: обеспечение единства коррекционно-развивающего пространства в содержательном и коррекционном плане; проведение полноценного профессионального взаимодействия в педагогическом процессе; обновление форм и содержания коррекционной работы с детьми; повышение профессионального уровня и творчества педагогов.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Подготовка психологов для психологической службы в системе образования / С. В. Велиева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных и научно-методических статей. – Чебоксары, 2023. – С. 1024–1032.

2. Велиева, С. В. Особенности тревожности и условия ее коррекции у дошкольников / С. В. Велиева // Человеческий потенциал: личность, деятельность, образование. – Екатеринбург, 2023. – С. 127–133.

3. Велиева, С. В. Влияние метаязыка и психических состояний взрослых на развитие детей и подростков / С. В. Велиева // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы.

– Казань, 2023. – С. 162–164.

4. Киселева Е. В. Совместная работа учителя-логопеда и педагога-психолога в процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся, имеющих нарушения речи / Е. В. Киселева, Е. Н. Бабакова, Е. Н. Зотьева // Теория и практика современной науки. – 2019. – №12 (54).

© Алексеева В. Н., Лапташкина О. А., 2024

К ВОПРОСУ О ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аргандейкина Елена Сергеевна – учитель начальных классов, БОУ «Саланчикская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» Минобразования Чувашии, п. Саланчик, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлен вопрос об организации работы по военно-патриотическому воспитанию младших школьников с ОВЗ. Отмечается, что в условиях многонациональности России в системе школьного образования становятся важными проблемы воспитания не только уважения к другим нациям, но и любви к родине. Патриотизм подразумевает гордость достижений и культуры своей родины, стремление сохранять ее особенности, а также идентификацию с другими представителями своей нации, готовность отдавать предпочтение интересам своей страны и желание защищать интересы родины и народа.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, младший школьный возраст, ограниченные возможности здоровья.

Одно из основных направлений современной школы является формирование военно-патриотических чувств. Именно в юности развивается священное чувство любви к Родине. Военно-патриотическое воспитание – это систематическое формирование у обучающихся с ОВЗ чувства уважения и привязанности к своей Родине. Патриотизм – это одно из самых главных компонентов разносторонне гармонично развитой личности. Для младших школьников с ОВЗ важно развивать чувство гордости за свою родину и народ, формировать уважение к их достижениям и главным историческим событиям.

В условиях многонациональности России в системе школьного образования становятся важными проблемы воспитания не только уважения к другим нациям, но и любви к родине. Патриотизм подразумевает гордость достижений и культуры своей родины, стремление сохранять ее особенности, а также идентификацию с другими представителями своей нации, готовность отдавать предпочтение интересам своей страны и желание защищать интересы родины и народа. Рассматривая патриотизм нужно обратить внимание на базовые черты этой его связи с человеком и страной через понятия «Отечество» и «Родина». Воспитание военно-патриотических чувств у младших школьников с ОВЗ – это непростой педагогический процесс, который основан на формировании нравственных ценностей у школьников. Цель данного процесса – обогащение знаний обучающихся о Родине, воспитание военно-патриотических чувств, развитие умений морально-нравственного поведения, а также формирование потребности в деятельности, приносящую социальную пользу. Одним из основных этапов формирования патриотизма у детей с ограниченными возможностями следует считать накопление социального опыта жизни в своей стране и осознание принятых норм поведения и взаимоотношений. Характерной чертой воспитания патриотизма

является единство нравственных чувств и знаний. Знания оказывают влияние на нравственное развитие ребенка только в том случае, если они оживлены чувствами и переживаниями. Еще одной особенностью проявления патриотизма является то, что нравственный опыт ограничен рамками практической деятельности, в которую вовлечены дети (общение с другими детьми и взрослыми, труд). В младшем школьном возрасте только начинается формирование воли и нравственных идеалов, которые играют важную роль в патриотическом воспитании. При воспитании особо важно учитывать психологические и возрастные особенности детей с ограниченными возможностями. Педагоги формируют представления у младших школьников с ограниченными возможностями о ценности человека в обществе и предоставляют первоначальные знания о конституции, правах человека и ребенка.

Один их главных компонентов военно-патриотического воспитания в школе является развитие представлений обучающихся о малой родине, семье, ее родословной. В младшем школьном возрасте у ребенка с ОВЗ формируются основные представления о «большом» и «малом» обществе и о своем месте в них. Военно-патриотическое воспитание реализуется в школе как на уроках, так и во внеклассной деятельности. В процессе этого используются возможности учебных дисциплин, и дети с особыми воспитательными потребностями включаются в разнообразные виды социально значимой деятельности.

Патриотизм – это общечеловеческая ценность для каждого человека, ребенка, школьника, как правило, проявляющаяся в гордости за достижения родной страны и горечи за ее неудачи. Важно воспитывать у младших школьников уважение к историческому прошлому своего народа, бережное отношение к народной памяти, национально-культурным традициям и тем людям, которые своим творчеством обогатили национальную и общечеловеческую культуру.

Патриотическое воспитание в школе осуществляется систематически и включает разнообразные средства и методы актуализации исторической памяти и патриотической гордости. Одной из задач патриотического воспитания является формирование уважительного отношения к символам суверенности народа и государства, таким как государственный флаг, герб и гимн.

В современном обществе особое внимание уделяется проблеме воспитания молодежи в духе патриотизма. Государство придает этому вопросу серьезное значение, что находит отражение в нормах и законодательных системах. Работа в школе по формированию патриотизма учащихся включает несколько компонентов, таких как гражданско-патриотическое воспитание, героико-патриотическое воспитание и военно-патриотическое воспитание. Гражданско-патриотическое воспитание предполагает изучение основных положений конституции в контексте исторического развития различных областей, а также ознакомление с вопросами государственной и общественной жизни страны.

Гражданско-патриотическое воспитание молодежи направлено на формирование не только законопослушного гражданина, но и человека, осознанно исполняющего свой гражданский долг. Оно также способствует привитию уважения к государственной символике, героическому и историческому прошлому, культуре своего народа, любви к родному языку и красотам родной природы, а также содержит в себе экологическое воспитание и способствует единению всех граждан страны. Во внеурочной работе организуются специальные информационные часы: обучающиеся убеждаются в крайней необходимости для нашей страны мира и благоприятного международного сотрудничества.

Могут проводиться месячники правовых знаний, учителя проводят

ряд мероприятий: акции ко Дню пожилых людей, шефство над ветеранами Великой Отечественной Войны и в целом за пожилыми людьми, трудовые десанты «Чистые улицы», экскурсии и целевые прогулки по историческим местам и прочее.

Одним из эффективных способах приемов воспитания военно-патриотических чувств – это ознакомление обучающихся с ЗПР с архивными документами – дневниками, письмами, воспоминаниями участников Великой Отечественной Войны. Они передают откровенные мысли людей, их чувства, надежды, такая работа будет действительно оказывать результативное влияние на детей в плане их военно-гражданской позиции. При проведении воспитательного часа в формате круглого стола «Фронтное письмо», рекомендуется использовать краеведческий материал времен Великой Отечественной войны (письма с фронта, из партизанских отрядов).

Военно-патриотическое воспитание – это воспитание уважения и любви к своей малой и большой Родине, уважение ее Вооруженных Сил, наших защитников Отечества на основе знания героического прошлого своего народа. Можно организовать школьный музей по военно-патриотическому воспитанию, может быть, школьный музей «Живая память» боевой славы. В ходе создания музея применяются разные формы работы: походы и экскурсии с целью пополнения материалов фонда музея; организация тематических выставок; встречи с ветеранами войны и труда и др.

Как показывает передовой педагогический опыт, самые эффективные результаты при формировании военно-патриотических чувств у младших школьников с ОВЗ дают реальные встречи с ветеранами Великой Отечественной Войны.

Патриотизм для детей младшего школьного возраста с ОВЗ – это потребность участвовать во всех общественных делах на благо школы,

родного города, Родины, живой природы. Это и наличие у детей с ОВЗ таких качеств, как эмпатия, сочувствие, сострадание, чувство собственного достоинства и осознание себя частью окружающей действительности.

Военно-патриотическое воспитание имеет комплексный характер, пронизывает все виды деятельности обучающихся, осуществляться в повседневной жизни, в семье и на уроках по ознакомлению с окружающим миром, а также учитывая особенности развития младших школьников с ЗПР, через игру– сюжетно-ролевую, дидактическую, подвижную; составление творческих рассказов, выставки рисунков, беседы, игры-драматизации.

Список литературы

1. Жирных, М. А. Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://solncesvet.ru/magazine_work/58659/

2. Пустуева, Е. Н. Формирование патриотического воспитания у младших школьников с ОВЗ в специальной коррекционной школе VIII вида [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/01/22/formirovanie-patrioticheskogo-vospitaniya-u-mladshikh-shkolnikov-s>

3. Патриотическое воспитание детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://урок.пф/library/patrioticheskoe_vospitanie_detej_s_ovz_v_usloviyah_o_182918.html

©Аргандейкина Е. С., 2024

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Арешкина Виктория Александровна – педагог начальных классов,
центр билингвального обучения «Dream School», г. Чебоксары,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассмотрены основные компоненты готовности ребенка к школе – социальные, психологические, интеллектуальные, физические компоненты. Также в статье рассмотрены краткие рекомендации по развитию основных компонентов готовности ребенка к школе.

Ключевые слова: готовность, школа, эмоции, поведение, рассуждение, интеллект.

Готовность к школе определяется прежде всего возрастом, и у нас он оставляет обычно 6–7 лет. Однако, определить идеальный момент для вступления в образовательный процесс может быть непросто. Возрастает понимание, что детская готовность к школьному обучению представляет собой достаточно важный критерий, нежели возраст ребенка. Эксперты в области детской психологии выделяют основные аспекты готовности к школе, которые следует учитывать.

Готовность к школе можно определяют следующими критериями: социальный, психологический, интеллектуальный и физический.

Первый компонент – это социальная готовность, отражает способность ребенка налаживать контакты, эффективно общаться с педагогами и сверстниками и просить о помощи при необходимости. Эксперты подчеркивают значимость активного социального взаимодействия и налаживания новых контактов за год до начала

школьного обучения. Социальная зрелость может формироваться не только в условиях дошкольного учреждения, но и через участие в различных внеучебных активностях.

А. В. Запорожец отметил, что важность социальной готовности не исчерпывается лишь пребыванием в детском саду, хотя мнения на этот счет расходятся. Разнообразие воспитательных методик и программ дошкольного обучения делает этот вопрос сложным для однозначного ответа. Тем не менее, активное участие в жизни общества и интерес к окружающему миру способствуют социальной адаптации ребенка к школьной среде [2].

Второй компонент – это психологическая готовность, связан с развитием когнитивных способностей ребенка, таких как мышление, письмо, речь, счет и память. В последнее время внимание также уделяется развитию гибких навыков, включая способность к саморегуляции поведения и эмоций, а также уровень самостоятельности ребенка. Наличие устойчивой или высокой самооценки может свидетельствовать о психологической готовности ребенка к школьным вызовам, в то время как низкая самооценка может указывать на потенциальные сложности в адаптации к новой образовательной среде.

Е. Т. Волкова отметила, что при выборе начальной школы для своего ребенка, родители должны уделять внимание не только возрастным рамкам, но и комплексной оценке готовности ребенка к школьному обучению, учитывая социальные, психологические, интеллектуальные и физические аспекты его развития [1].

Третий компонент – это умственная подготовленность. Умственная подготовленность касается умений и навыков, которые дети развивают в ходе предшкольного обучения. Включает в себя освоение основ письма, счёта, способность соблюдать заданное количество отступов от верхнего края листа, а также аккуратность в пределах заданных контуров при

рисовании. Однако, с точки зрения нейропсихологии, более значимыми являются способности ребёнка к логическому мышлению, инициативности в постановке вопросов и самостоятельности в выявлении причинно-следственных связей. Эти аспекты указывают на то, что ребёнок умственно готов к школьному обучению.

Четвертый компонент – это физическая подготовленность. В контексте физической подготовленности, акцент часто делается на умственной готовности, недооценивая физические аспекты. В процессе оценки во многих учебных заведениях до сих пор предпочитают проверять способность к чтению и знание детских произведений, не придавая должного внимания физическим упражнениям, таким как прыжки или умение сохранять равновесие. К физической подготовленности относится и развитие пространственной ориентации, координации движений, способность к длительному поддержанию статичной позы и правильной осанки, а также подготовка квалифицированного захвата и нажима при письме.

Б. О. Смирнова отметила, что важно также обращать внимание на уровень нейродинамической адаптации, включающей в себя способность к концентрации внимания на продолжительное время и умение сохранять спокойствие в течение всего урока [4].

Е. Е. Кравцова отметила, что для эмоционально-психологической подготовки ребёнка к школьной жизни полезно вовлекать его в игровую деятельность, которая способствует быстрому усвоению социально адекватных моделей поведения и жизненных навыков. Использование ролевых игр, кукол и мягких игрушек для дублирования школьных ситуаций может значительно облегчить адаптацию. Важно поддерживать стремление ребёнка к обучению, избегая критики, поощрять правильные действия и решения [3].

Итак, основной задачей семьи и дошкольных учреждений

заключается в создании благоприятных условий для гармоничного и беспрепятственного перехода детей из дошкольного возраста в школу.

Список литературы

1. Волкова, Е. Т. Готов ли ребенок к школе / Е. Т. Волкова // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 2. – С. 17–20.
2. Запорожец, А. В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики / А. В. Запорожец, Г. А. Маркова. – Москва : МГУ, 2018. – 188 с.
3. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – Москва : Педагогика–Пресс, 2019. – 376 с.
4. Смирнова, Б. О. О коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению / Б. О. Смирнова // Результаты психологических исследований – в практику обучения и воспитания. – М.: МГУ, 2016. – 97 с.

© Арешкина В. А., 2024

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ахмаров Ахмед Вахаевич – ассистент кафедры теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный,
Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья рассматривает использование игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми, страдающими нарушениями речи. Нарушения речи у детей представляют собой сложную проблему, требующую инновационных подходов к обучению. Игровые технологии, такие как приложения для планшетов, компьютерные игры и виртуальная реальность, предоставляют широкий спектр возможностей для индивидуализации обучения, мотивации детей, предоставления обратной связи и оценки прогресса. Автор обсуждает преимущества использования игровых технологий и их важную роль в современной коррекционной практике.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, нарушения речи, дети, игровые технологии, приложения, мотивация, обратная связь.

Нарушения речи у детей являются серьезной проблемой, которая может оказать негативное влияние на их общественное и учебное развитие. Коррекционно-развивающая работа с этими детьми требует инновационных подходов и методов, способных эффективно стимулировать процесс обучения и развития речевых навыков. В последние десятилетия игровые технологии, такие как приложения для мобильных устройств, компьютерные игры и виртуальная реальность, стали активно использоваться в образовательной сфере. Использование этих технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями речи открывает новые возможности для улучшения эффективности обучения и развития у детей ключевых речевых навыков. В данной статье мы рассмотрим роль игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями речи, их преимущества и способы применения для достижения оптимальных результатов [3, с. 22].

Игровые технологии, такие как приложения для планшетов и

смартфонов, компьютерные игры и виртуальная реальность, предоставляют широкий спектр возможностей для работы с детьми с нарушениями речи. Они создают интерактивную и стимулирующую среду, которая способствует активному участию детей в процессе обучения. Вот несколько способов, которыми игровые технологии могут быть использованы в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями речи:

1. Индивидуализация обучения: Игровые приложения и программы могут быть настроены под индивидуальные потребности каждого ребенка. Это позволяет работать над конкретными аспектами речи, с которыми у ребенка возникают затруднения, и разрабатывать персонализированные упражнения и задания. С помощью игровых технологий педагоги могут адаптировать уровень сложности заданий, их тематику и визуальное оформление в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребенка. Такой подход способствует более эффективному усвоению материала и повышает вероятность успешной коррекции речевых нарушений [5, с. 19].

2. Мотивация и заинтересованность: Игры могут быть спроектированы таким образом, чтобы быть увлекательными и интересными для детей. Это помогает поддерживать их мотивацию и заинтересованность в процессе обучения, что особенно важно для детей с нарушениями речи, у которых может быть ухудшенное внимание и усталость от традиционных методов обучения. Задания и уровни сложности могут быть адаптированы под индивидуальные потребности и способности каждого ребенка, что позволяет им чувствовать себя увереннее в своих собственных успехах. Такие игры стимулируют детей к активному участию, исследованию и экспериментированию с речью, что способствует более глубокому усвоению материала и развитию коммуникативных навыков.

3. Обратная связь и оценка прогресса: Игровые технологии не только предоставляют обратную связь о выполнении упражнений, но и могут записывать прогресс каждого ребенка. Это позволяет педагогам и специалистам отслеживать динамику развития и анализировать эффективность использованных методик. Благодаря возможности сохранения данных об учебных достижениях, педагоги могут также адаптировать обучающие программы и регулировать уровень сложности материала в соответствии с индивидуальными потребностями каждого ребенка. Такая система обратной связи стимулирует детей к более активному участию в процессе обучения и помогает им видеть конкретные результаты своих усилий, что повышает их уверенность в собственных способностях и мотивацию к достижению успеха.

4. Социальное взаимодействие: Некоторые игровые технологии предоставляют возможность для совместной игры и сотрудничества между детьми. Это способствует развитию коммуникативных навыков и социальной адаптации, что также важно для детей с нарушениями речи [5, с. 21].

Игровые технологии могут быть легко интегрированы в различные среды обучения, включая домашнюю среду, школу или коррекционный центр. Они также могут быть доступны детям с ограниченными возможностями, так как многие приложения имеют функции доступности для различных типов инвалидности. Использование игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями речи представляет собой мощный инструмент для повышения эффективности обучения и развития. Они помогают сделать процесс обучения более увлекательным, мотивирующим и доступным для детей с различными потребностями. Правильное использование игровых технологий в сочетании с квалифицированным педагогическим подходом может значительно улучшить речевые навыки и качество жизни детей с нарушениями речи.

Список литературы

1. Захарова, С. В. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы / С. В. Захарова. – Москва : Аспект Пресс, 2020. – 288 с. – ISBN 978–5–7567–0825–4.

2. Ковалева, Е. В. Психолого-педагогическая поддержка детей с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования / Е. В. Ковалева, Н. Н. Гаврилова. – Москва : Педагогика, 2018. – 208 с. – ISBN 978–5–09–043221–3.

3. Макарова, И. П. Инклюзивное образование: методика и практика / И. П. Макарова. – Москва : Академия, 2017. – 192 с. – ISBN 978–5–906–71515–4.

4. Родионова, Л. И. Психологическая поддержка детей с интеллектуальными нарушениями: практическое руководство / Л. И. Родионова. – Москва : Просвещение, 2019. – 224 с. – ISBN 978–5–09–049630–9.

5. Смирнова, О. А. Современные технологии обучения детей с интеллектуальными нарушениями / О. А. Смирнова, В. П. Иванов. – Москва : Академия, 2016. – 176 с. – ISBN 978–5–906–71491–1.

© Ахмаров А. В., 2024

ЗАЩИТА КОНФИДЕНЦИАЛЬНОСТИ И ЛИЧНЫХ ДАННЫХ ПАЦИЕНТОВ В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Ахмаров Ахмед Вахаевич – ассистент кафедры «теория и технология социальной работы», ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова»

Магомадова Амина Жалавдиевна – лечебный факультет ФГБОУ ВО «СОГМА» г. Владикавказ, Россия

Дзухераева Дина Бислановна – лечебный факультет ФГБОУ ВО «СОГМА» г. Владикавказ, Россия

Аннотация. Работа посвящена тому, как современная психотерапевтическая практика сталкивается с растущей необходимостью обеспечения безопасности и конфиденциальности личных данных пациентов в условиях цифровизации медицинской сферы. Работа также представляет обзор существующих вызовов и угроз в области защиты данных, а также рекомендации по обеспечению безопасности информации в психотерапевтической практике. Рассматриваются такие вызовы, как технологические угрозы, социальная инженерия, внутренние риски и регулятивные требования.

Ключевые слова: защита данных, конфиденциальность, личные данные, психотерапия, медицинская этика, кибербезопасность, угрозы информационной безопасности.

С развитием информационных технологий и цифровизацией медицинской сферы защита конфиденциальности и личных данных пациентов становится сложной и актуальной задачей, если учитывать контекст психотерапевтической практики, построенной вокруг интервенций в частную жизнь индивида. Психотерапевты обладают

«интимной» информацией о своих пациентах, включая личные и психологические данные, которые требуют ответственной защиты от несанкционированного доступа и утечек. Потому, актуальность данного исследования заключается в комплексном взгляде на проблемы, с которыми сталкиваются практикующие психотерапевты в области соблюдения принципов конфиденциальности, а также на вызовы и перспективы, которые сегодня предлагает информационное общество в вопросах внедрения интерактивных технологий в индивидуальную психотерапевтическую деятельность [6, с. 117].

Итак, психотерапевтическая практика сталкивается с рядом проблем обусловленных динамикой глобализационных процессов интеграции современных информационных технологий во все сферы реализации профессиональных обязательств специалиста в этой области и недостаточным уровнем и скоростью совершенствования механизмов защиты и кибербезопасности относительно конфиденциальной информации пациентов. Практически любой цифровой след, который оставляют электронные медицинские записи или онлайн занятия по психотерапии, при грамотном использовании подходящих утилит для подбора доступа, бэкдоров и прочих эксплоитных приложений, расшифровывает и преобразовывает в доступную для чтения и воспроизведения данные, которые содержат личную информацию пациента, и которая становится доступной для третьих лиц.

Вполне естественно, что в таких условиях повышенной уязвимости информации перед кибератаками, встает вопрос о необходимости детальной разработки государственных стандартов по обработке персональных данных, а также совершенствовании нормативных требований и законодательства, в целях обеспечения соблюдения принципов конфиденциальности и врачебной тайны, поскольку утрата доверия в психотерапевтической практике

контрпродуктивно влияет на итоговый результат деятельности специалиста [2, с. 22]. В этом контексте, существующие методы защиты данных, такие как шифрование информации, многофакторная аутентификация и строгие политики доступа, становятся неотъемлемой частью профессиональной практики психотерапевтов, но не исчерпывающим вариантом защиты данных клиента. Объясняется это тем, некоторые успешные кибератаки проводятся не столько благодаря совершенно собранным утилитам и отмычкам в уникальной репозитории хакера, сколько посредством правильного алгоритма действий, где субъективный фактор, наряду с организационно-техническим, способствуют достижению цели утечки данных, а сам специалист или клиент, даже не замечает, что львиную долю всей работы злоумышленника, они совершили сами. К примеру, речь идет о постоянно развивающейся социальной инженерии и фишинговых атаках, вводная часть кибератаки в которой, построен вокруг обмана психотерапевтов и их персонала, посредством фальсификации интернет-сайтов и сервисов, оказывающих услуг в области психотерапии (научные журналы, веб-семинары, профессиональные сообщества и т. п.). Итогом случайного захода на фишинг сайт или регистрация домашнего каталога там, становится неизбежная утечка персональной информации пациентов, которая, в последующем, может использоваться злоумышленниками для шантажа и вымогательства. Нельзя, конечно, исключать и случаи, когда причиной утечки информации выступали эндогенные факторы, в лице недобросовестных сотрудников медицинской организации [3, с. 90].

И меры пресечения таких случаев должны разрабатываться и совершенствоваться, причем со стороны государства, в обязательном порядке, должны накладываться и ужесточаться требования по сохранению и защите персональных данных клиентов. К примеру, в

России основным законодательным актом, регулирующим обработку персональных данных, является Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 152–ФЗ «О персональных данных». Этот закон устанавливает и определяет обязательные стандарты и требования к защите персональных данных и определяет права и обязанности субъектов данных, операторов и контролирующих органов. В основу закона положены 8 жестких принципов, которые служат минимально возможным уровнем должной защиты данных клиентов психотерапевтических служб, и соблюдение которых гарантирует обязательное сохранение в тайне всей конфиденциальной информации [1, с. 34].

Таким образом, обеспечение конфиденциальности и защита личных данных пациентов в психотерапевтической практике является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста, предметом построения доверительных отношений между субъектов и объектов психотерапии. Потому, в целях сохранения и укрепления профессиональных и этических принципов профессионализма, специалист обязан, учитывая бурное развитие и внедрение информационных технологий во все сферы общественной жизни, постоянно совершенствовать механизмы обеспечения защиты данных и конфиденциальной информации клиента.

Список литературы

1. Андреев, Е. М. Основы психотерапии: учебное пособие / Е. М. Андреев. – Москва : Проспект, 2018. – 320 с. – ISBN 978–5–392–23456–2.
2. Богомолов, А. И. Психотерапия: теория и практика / А. И. Богомолов. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 416 с. – ISBN 978–5–496–03111–3.

3. Васильева, О. А. Психотерапия: справочник / О. А. Васильева. – Москва : Эксмо, 2019. – 352 с. – ISBN 978–5–04–102761–9.
4. Герасимова, Н. П. Основы клинической психологии и психотерапии / Н. П. Герасимова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 336 с. – ISBN 978–5–9963–3423–1.
5. Давыдова, Е. Д. Психотерапевтические аспекты работы с пациентами соматических клиник: руководство для врачей / Е. Д. Давыдова. – Москва : Издательство НП «ОВИД», 2020. – 224 с. – ISBN 978–5–6043899–0–9.
6. Елисеев, С. И. Введение в психотерапию: учебное пособие / С. И. Елисеев. – Москва : Гуманитарное агентство «Академия», 2018. – 304 с. – ISBN 978–5–906835–52–3.

© Ахмаров А. В., Магомадова А. Ж., Дзухераева Д. Б., 2024

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С ЛЁГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Багдасарова Диана Эдуардовна – магистр, начальник отдела специального образования, старший преподаватель кафедры психологии и инклюзивного образования государственного учреждения образования «Минский городской институт развития образования», г. Минск

Ерошевская Алина Андреевна – магистр, методист отдела методического обеспечения специального образования государственного учреждения образования «Академия образования»,
г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Безопасность психического состояния является

актуальным вопросом, обсуждаемым в профессиональном сообществе психологов и педагогов, а также в средствах массовой информации. Актуальность данной проблематики обусловлена стремительным развитием информационных технологий, влияющих на эмоциональное состояние их пользователей. Доступность персональной информации отражается на эмоциональном состоянии человека, который находится в условиях уязвимости и незащищённости, что отражается на уровне тревожности.

Ключевые слова: эмоциональная безопасность, лёгкая интеллектуальная недостаточность, буллинг.

Безопасность является ключевым требованием к жизнеспособности человека, где эмоциональный аспект безопасности рассматривается как состояние, при котором возрастает качество и количество подлинных положительных эмоций [3; 6].

Влияние на эмоциональное состояние оказывают события окружающего мира. Согласно периодизации психического развития Д. Б. Эльконина следует, что на этапе подросткового периода ведущим видом деятельности является интимно-личностное общение (формирование самооценки, развитие критичности мышления, определение формы взаимодействия с окружающими, развитие социального интеллекта) [2]. Именно на этапе подросткового периода отмечаются выраженная ранимость и чувствительность к словам и действиям значимых окружающих. У подростков с лёгкими интеллектуальными нарушениями психическое развитие подчиняется тем же законам и закономерностям, что и развитие нормально развивающихся сверстников, имея своеобразие в каждом возрастном периоде.

Одной из своеобразных черт развития самосознания лиц с интеллектуальными нарушениями является повышенная внушаемость и

ведомость [7]. Наличие внушаемости – характеристика психической системы, являющийся следствием незрелости и нарушения функционирования самосознания личности, заключающаяся в подчинения другому лицу. Самосознание подростка с интеллектуальной недостаточностью не сформировано, а поведение является немотивированным, ситуативно обусловленным, полевым, слабо контролируемым, гедонистически направленным, аддиктивным и в целом дезадаптивным.

Именно эти поведенческие особенности, которые достаточно отличают учащихся с интеллектуальными нарушениями в обществе, позволяют говорить о повышенной эмоциональной уязвимости, с учётом развития интеграционно-инклюзивной модели образования и социальной жизни.

Понятие буллинга и кибербуллинга достаточно распространено в условиях развития информационного общества. Буллинг – совокупность различных социальных, психологических и педагогических проблем, обуславливающих процесс длительного физического или психического насилия в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации [4]. Жертвой является подросток, отличающийся от своих сверстников социальными взглядами, внешними особенностями, ограниченными возможностями здоровья, имеющий другую национальность, расовую или религиозную принадлежность. Формы буллинга разнообразны. Отверженность ребёнка в школе проявляется актами насилия или травли, а также неприятием и игнорированием его.

В интернет-пространстве действуют законы, где человек с ограниченными интеллектуальными возможностями не может сопротивляться угрозам, запугиванию и откровенным попыткам активного буллинга (кибербуллинга). Согласно статистическим данным Международной организации «ЮНИСЕФ в Беларуси» следует, что до 10

% детей регулярно (раз в неделю и чаще) и 60,1 % эпизодически (время от времени) подвергаются тем или иным формам жестокого обращения со стороны одноклассников, около 9% учащихся 5–7 классов подвергались каким-то формам насилия в интернете, среди 8–11 классов – около 18,2% учащихся сталкивались с той или иной формой насилия со стороны людей, с которыми знакомы в интернете. Дети и подростки, которые пережили травлю отмечают, что травля негативно повлияла на их самооценку (27%), на отношения со сверстниками (19%), на успеваемость в школе (19%), и на физическое здоровье (14%) [4]. Это статистика является общей для учреждений общего среднего образования. В числе которых сегодня есть дети имеющие интеллектуальные нарушения.

Подростки, оказавшиеся под негативным эмоциональным влиянием окружающих, проходят следующие состояния: фаза отчаяния (повышенный уровень тревожности); фаза отрицания (попытка вытеснить из памяти происшедшее с ним); фаза навязчивости или депрессии (смирение с происшедшим насилием на фоне эмоциональной лабильности) [4; 5].

Агрессивное поведение также может являться признаком переживания состояния эмоциональной небезопасности. Человек, демонстрирующий агрессивное поведение, преследует цель самозащиты [7].

Учителям, психологам и социальным работникам необходимо выявлять и пресекать все виды буллинга, любые его формы – издевательства, просто обзывания или изоляции учащегося [6].

Организация соответствующей коррекционно-педагогической помощи ребенку с легкой интеллектуальной недостаточностью позволяет формировать у него эмоциональную безопасность, которая определяется как способность и готовность защищать себя [1]. Но также

важным является создание безопасной образовательной среды, что влияет на уменьшение уровня тревожности и повышение уровня комфорта у учащихся [3; 6].

Список литературы

1. Акопян, Н. И. Научно-методическое обеспечение формирования эмоциональной безопасности у детей с интеллектуальной недостаточностью / Н. И. Акопян // Нижегородское образование. Образовательный процесс: методы и технологии. – 2022. – № 5. – С. 90–96.

2. Барсукова, А. Е. Возрастная периодизация психического развития по Даниилу Борисовичу Эльконину [Электронный ресурс] / А. Е. Барсукова // Современные научные исследования и инновации. – 2020. – № 6. – Режим доступа: <https://web.snauka.ru/issues/2020/06/92580>. – Дата доступа: 22. 04. 2024.

3. Березина, Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и когнитивные процессы / Т. Н. Березина // Современное образование. – 2019. – № 3. – С. 29–43.

4. Буллинг. Что это такое, и как с этим бороться? [Электронный ресурс] / // U-platform. – Режим доступа: <https://u-platform.by/bulling/>. – Дата доступа: 22. 04. 2024.

5. Горбунова, Н. Е. Проблема буллинга в инклюзивных школах / Н. Е. Горбунова, Г. К. Труфанова, Е. В. Хлыстова // Science time. – 2015. – № 6. – С. 96–101.

6. Игнатова, Е. С. Эмоциональный аспект безопасности / Е. С. Игнатова // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2020. – № 6. – С. 161–165.

7. Кузьмина, Т. И. Оценка личностного адаптационного потенциала лиц с легкой степенью умственной отсталости / Т. И. Кузьмина // Специальное образования. – 2020. – № 1. – С. 53–68.

© Багдасарова Д. Э., Ерошевская А. А., 2024

ОСОБЕННОСТИ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Бейдилли Сабрие Эскендеровна – студентка Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, г. Симферополь;
Свириденко Ирина Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры С(Д)О, КИПУ имени Февзи Якубова, г. Симферополь, Россия

Аннотация. В статье раскрыты термины «наблюдательность» и «задержка психического развития», раскрыты особенности наблюдательности у детей данной категории.

Ключевые слова: наблюдательность, задержка психического развития, внимание, память.

Наблюдательность играет решающую роль в понимании и удовлетворении потребностей детей с задержкой психического развития, поскольку позволяет получить ценную информацию об их прогрессе в развитии, сильных сторонах и трудностях.

В. В. Лебединский отмечает, что «задержка психического развития – это замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [3].

Задержка психического развития, по мнению О. В. Заширинской –

это психолого-педагогическое определение одного из распространенных отклонений в психофизическом развитии детей. Это считается «пограничной» формой дизонтогенеза, которая относится к атипичному развитию. Этот тип пути развития характеризуется замедленным созреванием психических структур, разнообразными и асинхронными проявлениями аномалий развития, а также различиями в тяжести и прогностических исходах этих проблем [1].

Дети с задержкой психического развития, как отмечает К. С. Лебединская, образуют разнообразную и неоднородную группу, на развитие которой влияют различные факторы. Этиология задержки психического развития связана с целым рядом причин, включая конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, неблагоприятные социальные условия воспитания и, прежде всего, органические нарушения в центральной нервной системе остаточного или генетического происхождения.

Т. А. Власова подчеркивала, что у детей с задержкой психического развития часто наблюдается сочетание дефицитных функций наряду с сохраненными в их умственных способностях. Этот частичный дефицит высших психических функций может сопровождаться чертами инфантильной личности и поведения ребенка. Некоторые дети могут испытывать трудности с выполнением заданий, связанных с успеваемостью, в то время как другие могут испытывать трудности с эффективной организацией своей деятельности или с поддержанием мотивации к выполнению когнитивных задач. Состояние задержки психического развития признается сложным полиморфным расстройством, включающим различные компоненты умственных, психологических и физических способностей у детей, страдающих этим заболеванием.

Эта сложность подчеркивает многообразие проблем, с которыми

сталкиваются дети с задержкой психического развития, и подчеркивает необходимость всесторонней поддержки и стратегий развития данных детей.

У детей с задержкой психического развития наблюдательность может проявляться следующим образом:

1. Ограниченная способность концентрации внимания. У детей с задержкой психического развития наблюдательность может быть более рассеянной и неустойчивой, чем у детей с нормальным развитием. Они могут легко отвлекаться на внешние стимулы и испытывать трудности с длительным удержанием внимания на конкретном объекте или задании.

2. Затруднения в фокусировке внимания. У детей с задержкой психического развития может быть затруднительно определить точку фокусировки внимания. Это может привести к трудностям в ассимиляции новой информации или завершении задачи из-за недостаточной способности установить четкую цель.

3. Нарушения памяти. Дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности с запоминанием информации из-за недостаточной или неустойчивой памяти. Это может затруднять использование ранее усвоенной информации при выполнении задач и обучении новым навыкам [2].

4. Проблемы с обработкой сенсорной информации. У детей с задержкой психического развития может наблюдаться затрудненная обработка сенсорной информации, что может приводить к перегрузке чувств и трудностям в адекватной реакции на окружающие стимулы. Это может повлиять на их способность взаимодействия с окружающим миром.

5. Нарушенное социальное восприятие. Дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности в восприятии и понимании социальных ситуаций. Это может затруднять их способность

эффективно общаться и взаимодействовать с другими людьми, что может создавать барьеры в социальной адаптации.

6. Затруднения в обобщении наблюдений. Дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности в выделении общих закономерностей из своих наблюдений. Они могут иметь проблемы с формулированием общих правил или выводов на основе накопленного опыта, что может затруднить их обучение и адаптацию к окружающему миру [4].

Важно учитывать эти особенности наблюдательности при разработке индивидуальных подходов к обучению и поддержке развития у детей с задержкой психического развития.

Таким образом, дети с задержкой психического развития могут иметь ограниченную способность концентрации внимания, затруднения в фокусировке, проблемы с памятью, обработкой сенсорной информации, социальным восприятием и обобщением наблюдений. Эти факторы могут затруднить их способность взаимодействовать с окружающим миром и социальную адаптацию.

Список литературы

1. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / О. В. Защиринская. – СПб.: Речь, 2017. – 168 с.

2. Золоткова, Е. В. Формирование познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития / Е. В. Золоткова, Е. В. Тюрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. №58–3. – С. 108–111.

3. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие – М.: Издательство Московского университета. –

[Электронный ресурс] – URL: https://pedlib.ru/Books/2/0243/2_0243-1.shtml (дата обращения: 14. 04. 2024).

4. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей / И. М. Соловьев. – М. Просвещение. 2016. – 370 с.

© Бейдилли С. Э., 2024

НАРУШЕНИЕ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Белова Анастасия Ивановна, Камбулова Людмила Александровна – воспитатели дошкольной группы Бюджетного общеобразовательного учреждения Чувашской Республики «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 3» Министерства образования Чувашии, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. в статье раскрывается проявление нарушения сенсорной интеграции у детей с расстройством аутистического спектра, представлен практический опыт обнаружения нарушений сенсорной системы, проявленные в разных формах поведения у детей с РАС.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, нарушение сенсорной интеграции, сенсорная система, гипочувствительность, гиперчувствительность, аутостимуляция

Сенсорная интеграция – самая важная часть работы сенсорной системы, которая начинается очень рано, уже в утробе матери [1, с. 22, 23] Это упорядочивание ощущений и раздражителей, позволяющий

человеку полностью реагировать на определенные стимулы и действовать в соответствии с ситуацией. 2, с. 15] Ощущения дают нам информацию о физическом состоянии нашего тела и окружающей среды [1, с. 21] Когда мозг не обрабатывает и не организует поток сенсорных импульсов, и в результате человек не получает точную информацию о себе и окружающих, происходит нарушение сенсорной интеграции. Дисфункция сенсорной интеграции подобна пробке в головном мозге. Фрагменты сенсорной информации «застревают» в пробке, и соответствующие участки мозга не получают данные, необходимые им для выполнения работы и таким образом «на дороге образуется пробка» [1, с. 68]

Дети с РАС воспринимают и обрабатывают сенсорную информацию качественно иначе, чем нейротипичные дети. У большинства детей с РАС наблюдаются те или иные отклонения в сенсорной сфере: негативная эмоциональная реакция на прикосновения, непереносимость одежды, обуви, чистки зубов, избирательность в еде; непереносимость яркого света, громких звуков у одной группы аутичных детей и слабая реакция на них у другой группы; снижение ориентировки на речевые сигналы, невнимательность к речи другого человека, его мимике, взгляду; прыжки, кружение, ходьба на носочках. Проявляется различными симптомами: неусидчивость, невнимательность, агрессивное поведение, крики, гиперактивность [3, с. 5] Нарушение сенсорной интеграции у детей с РАС становится источником проблем в обучении и приводит к различным типам дезадаптивного поведения.

Существует три типа плохой обработки обычных сенсорных сигналов, довольно часто встречающиеся у детей с аутизмом: 1) сенсорные сигналы неправильно «регистрируются» мозгом, поэтому ребенок на одни вещи не обращает внимания, а на другие реагирует слишком резко; 2) плохая модуляция (преобразование первичного

сигнала в подходящий сигнал) сенсорных сигналов, особенно вестибулярных и осязательных: из-за этого развивается гравитационная неуверенность или тактильная гиперчувствительность; 3) область мозга, отвечающая за побуждение к действиям, особенно новым действиям или же к смене действий, дает сбой: из-за этого подавляется интерес к делам, которые обычно считаются конструктивными и полезными [1, с. 163]

Нарушение чувствительности сенсорной системы приводит к усилению или уменьшению реакции на соответствующие раздражители. При пониженной чувствительности (гипочувствительность) раздражитель не воспринимается и может не реагировать на него. В случае повышенной чувствительности (гиперчувствительность), даже нейтральной для других людей, стимуляция считается очень сильной и в некоторых случаях болезненной [3, с. 9]

Нарушения функции одной или нескольких сенсорных систем (зрительная, слуховая, обонятельная, вкусовая, тактильная, проприоцептивная (ощущение мышц, сухожилий и суставов) и вестибулярная (ощущение равновесия) проявляются в виде особых форм поведения, которые могут выполнять защитную или компенсирующую функции [3, с. 11]

О. В. Богдашина приводит примеры различных функций самостимуляции: для уменьшения боли из-за гиперчувствительности или сенсорной перегрузки – защитная; для улучшения восприятия поступающей информации в случае пониженной чувствительности – самостимулирующая; для понимания окружающей обстановки в случае «недостоверной» сенсорной информации (при фрагментарном, искаженном восприятии) – компенсирующая. Это похоже на сенсорную защиту, но в данном случае ребенок сознательно использует приятные ощущения, чтобы «расслабиться» и «уйти от реальности» [3, с. 6]

В своей практике, работая с детьми РАС провели наблюдение на протяжении всего учебного года. Обнаружены нарушения,

проявляющиеся в различных формах поведения: 1 ребенок – гипочувствительность вестибуляторной системы (любит кататься на качели, горке, забираться на нестабильные поверхности, спрыгивать), гипочувствительность тактильной системы (любит объятия, липкие материалы, песок), гипочувствительность проприоцептивной системы (любит удары ногами по поверхности, крепкие объятия, сильные прыжки, грызет карандаши, резиновые предметы), аутостимуляция – потряхивание рук, иногда аутагрессия – кусание своих рук; 2 ребенок – гиперчувствительность вестибулярной системы (боится спускаться по лестнице, кататься на качели, неприязнь к неустойчивым поверхностям) и гиперчувствительность тактильной системы (отвращение к липким материалам, краскам, избегание прикосновения к другому человеку из-за неприятных ощущений при прикосновении и объятии), стимминг – кручение колеса у автомобиля и прикрывание их ладонью; 3 ребенок – гиперчувствительность слуховой системы (быстро перегружается в шумном месте, закрывает уши, плачет, может проявить агрессию по отношению к окружающим), аутостимуляция – при рассматривании книжки стучит ногами о пол, проговаривание определенных фраз; 4 ребенок – гипочувствительность обонятельной системы (обнюхивает новые предметы, людей), аутостимуляция – вокализация, иногда аутагрессия – бьет рукой о свою голову; 5 ребенок – гипочувствительность зрительной системы (включает и выключает свет, перелистывает страницы журнала, двигает пальцами перед лицом, разбрасывает яркие предметы).

Следовательно, нарушение сенсорной интеграции у детей с РАС проявляется особыми формами поведения и аутостимуляциями (стимминг), что является для детей попыткой сохранить неизменность, комфортность среды, получить приятные ощущения, справиться с

сенсорной перегрузкой, отрегулировать сенсорную систему, помочь успокоиться [3, с. 5]

Список литературы

1. Айрес, Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция, понимание скрытых проблем развития / Э. Д. Айрес – М.: Теревинф, – 2009. – 268 с.

2. Кислинг, У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под ред. Е. В. Ключковой; [пер. с нем. К. А. Шарп]. – М.: Теревинф, 2010. – 240 с.

3. Манелис, Н. Г. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегия помощи : Методическое пособие / Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррой, О. П. Комарова / Под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018 –70 с.

© Белова А. И., Камбулова Л. А., 2024

ГРУППОВАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАС КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП УСПЕШНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Беркун Александра Вадимовна – руководитель коррекционно-развивающего центра «Дефектологический кабинет Александры Беркун», научный сотрудник Лаборатории образования и комплексной абилитации детей с аутизмом ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», г. Москва

Суетина Оксана Петровна – младший научный сотрудник Лаборатории образования и комплексной абилитации детей с аутизмом ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматривается успешно реализуемая модель работы с малыми группами детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, осуществляемая в рамках эмоционально-смыслового подхода. Описываются этапы оказания помощи и её возможные формы. Представлены принципы групповой работы, её организация. Обосновывается значимость проводимой коррекционно-развивающей работы для дальнейшей успешной инклюзии в условиях дошкольной образовательной организации и начальной школы.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, ранний возраст, дошкольный возраст, инклюзия, групповые занятия, игровые занятия, эмоционально-смысловой подход.

Признавая важность инклюзии ребенка с РАС в группу активно общающихся, играющих и обучающихся сверстников, которые станут для него примером, важно учитывать, что сам факт поступления ребенка с РАС в образовательную организацию не является гарантией его адаптации и включения в общение. Детей с РАС, часто избирательных в контактах и крайне чувствительных к переменам, необходимо специально подготавливать к столь значительному изменению привычного окружения: встрече с коллективом, новым правилам поведения и непривычному распорядку.

Основой работы, проводимой нами на базе коррекционно-развивающего центра для детей с РАС с сентября 2021 года, является игровой метод коррекции РАС, разработанный в русле эмоционально-

смыслового подхода О. С. Никольской и ее коллегами в Институте коррекционной педагогики [3]. Метод, направленный на нормализацию развития аффективной сферы ребенка, неоднократно подтвердил свою эффективность в ходе индивидуальных и групповых занятий с детьми раннего и дошкольного возраста [1], [2].

В групповые формы работы нами включались дети раннего возраста с уже диагностированным РАС либо имеющие признаки формирования аутистического расстройства, а также дошкольники с РАС. С началом посещения детского сада или школы дети не прекращали занятий в коррекционном центре, что дало возможность продолжить наблюдение и оценить качество их инклюзии в образовательной организации. Занятия были организованы для четырех возрастных групп:

1. Группа детей раннего возраста (1,5–3 года). В формате этой группы малыши получают первый успешный опыт пребывания в коллективе сверстников, вовлекаются в простые совместные игры и в различные виды деятельности, характерные для дошкольной организации.

2. Группа детей младшего и среднего дошкольного возраста (3–5 лет). Формат группы помогает ребятам постепенно включаться в более сложное организованное взаимодействие, способствует дальнейшему развитию коммуникативных навыков детей внутри совместной деятельности.

3. Группа детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Формат данной группы на первом году обучения включает в себя игры по правилам, коммуникативные и социальные игры, осмысление социальных историй и отношений. На втором году – «игра в школу», освоение школьного режима (урок / перемена) и начальных школьных навыков.

4. Группа детей начального школьного возраста 7–9 лет. Формат группы включает в себя проработку проблемных ситуаций и сложностей, возникающих в школе в период адаптации и дальнейшего обучения школьным навыкам.

Все дети на момент включения в группы на протяжении 3 месяцев и более посещали индивидуальные игровые занятия, которые проводились в рамках эмоционально-смыслового подхода. Таким образом, индивидуальные занятия, проводимые с частотой 2–3 раза в неделю, были дополнены групповой формой работы – часовым занятием 1 раз в неделю в группе из 6–8 детей, которые проводились двумя педагогами. Важно, что все ребята имели сложившиеся эмоционально значимые отношения с педагогами центра, что значительно упрощало адаптацию детей с РАС в новой ситуации.

Ввод ребенка в группу был поэтапным: начинался с игр в парах, далее в игре объединялись 3–4 ребенка, затем – полная группа. Также для своевременного включения ребенка в группу нами были сформулированы критерии, которые позволяли определить готовность ребенка к занятиям со сверстниками [1].

Совокупность изменений в состоянии детей, как раннего, так и дошкольного возраста, посещавших занятия в малых группах, свидетельствует о тенденции к нормализации их психического развития. Так по результатам коррекционной работы, проводимой с октября 2021 года по сентябрь 2023 года, 14 детей 1,5–3 лет через шесть месяцев посещения занятий были успешно включены в детские коллективы типично развивающихся сверстников. Все 30 детей 3–7 лет после четырех месяцев занятий стали более активны в контактах со сверстниками в ДОО.

Отмечен рост вовлеченности и активности в совместных играх, увеличение включенности в групповые занятия. Пять детей сменили вид

ДОО с компенсирующего типа на общеобразовательный. Из 16 детей 7–8 лет – 9 поступили в массовые классы; 7 начали обучение в специальных классах, 5 из них по цензовым образовательным программам.

Таким образом, разработанная нами в рамках эмоционально-смыслового подхода методика групповых коррекционных занятий для детей с РАС раннего и дошкольного возраста позволяет создавать необходимые условия для их дальнейшей адаптации в образовательной организации и успешной инклюзии в детский коллектив.

Список литературы

1. Беркун А. В. Модель ранней помощи семьям, воспитывающим детей первых лет жизни с расстройствами аутистического спектра, в рамках эмоционально-смыслового подхода / А.В. Беркун, О. П. Суетина // Раннее детство: психологическая абилитация и профилактика нарушений психического развития. Научное издание. Коллективное монография / Отв. ред. М. В. Иванов. – М.: МИП. – 2023. – С. 144–162.

2. Гращенкова Н. С. Игровая развивающая программа для дошкольников с РАС и другими нарушениями развития (работа с малыми группами в ДОУ) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 8. – С. 39–45.

3. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10–е. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.

©Беркун А. В., Суетина О. П., 2024

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Бодрягина Ирина Андреевна – магистрант Института психологии и образования КФУ, учитель-дефектолог, ГБОУ «Казанская школа-интернат им. Е. Г. Ласточкиной для детей с ОВЗ», г. Казань

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается имеющийся опыт работы с детьми с нарушениями слуха дошкольного возраста. Проводится исследование глухих детей в возрасте от 3 до 5 лет с помощью нейропсихологических методов. Проводится анализ полученных результатов.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, глухие, высшие психические функции, психофизическое развитие, нейропсихологические методы.

Детям с нарушениями слуха посвящено много исследований, что имеет достойное обоснование: данная категория детей имеет сложную структуру дефекта, которое является первичным и создает основу для вторичного, не менее сложного – нарушения речи [2]. Однако большая часть исследований датирована СССР и первым десятилетием XXI века, что определяет направление нашего исследования как выявление актуального уровня развития детей с нарушением слуха на сегодняшний день. Крайне востребованным методом является нейропсихологический,

так как дает возможность наиболее точно выявить состояние психофизического развития. Основываясь на нейропсихологическом методе, мы выявили актуальный уровень развития детей с нарушениями слуха дошкольного возраста.

По мнению Л. А. Головчиц, в дошкольном возрасте у детей с нарушениями слуха происходят значительные изменения в развитии психики, причиной чего является активное познание окружающего мира через восприятие, внимание, память, мышление, воображение и идет формирование произвольности психических процессов. Неслышащие дети дошкольного возраста приобретают опыт восприятия свойств и отношений предметов в возрасте от 3 до 5 лет при условии, что с ними не проводилось до этого целенаправленное обучение. Это отличает их от слышащих сверстников [3].

Качество восприятия претерпевает изменения у глухих детей дошкольного возраста после начала обучения: процесс формирования речи влияет на возможности усвоения сенсорного опыта, в памяти фиксируются слова и их образы, возникает более четкое представление о предметах [3].

У детей с нарушением слуха имеются значительные отличия от слышащих сверстников в наглядно-действенном мышлении. А. А. Венгер считает, что глухим дошкольникам для выполнения заданий требуется больше времени и выполняют его с помощью более простых схем и методов, могут использовать силу или продолжительное время выполняют одно и то же неэффективное действие с предметом. Данный стиль выполнения задач присутствует и у слышащих сверстников, однако несет более осмысленный характер, происходит подбор методов по их результативности [1].

Рассматривая физическое развитие детей с нарушениями слуха, мы не можем не обратиться к работам В. И. Флери. Он считает, что во

внешнем облике глухих не имеется отличий от слышащих, однако им свойственен крайне внимательный взгляд и тяжелая походка, что автор связывает с отсутствием контроля данного процесса [4]. По мнению И. Р. Шакирзянова, А. Р. Галеева, у детей с нарушением слуха также запаздывает развитие локомоторных функций, что негативно влияет на их координационные способности [5].

Проанализировав имеющиеся данные о детях с нарушениями слуха в возрасте 3–5 лет, мы выбрали методику Ж. М. Глозман, А. Е. Соболевой, Ю. О. Титовой «Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста» для определения актуального уровня психофизического развития.

В исследовании приняли участие 24 воспитанника дошкольного отделения ГБОУ «Казанская школа-интернат им. Е. Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья». Участниками стали дети с нарушением слуха в возрасте от 3 до 5 лет. Все они поступили в дошкольное отделение в возрасте 2,5–3 лет. 22 ребенка имеют пограничное нарушение слуха (тугоухость IV степени – глухота), а 2 – III степень тугоухости.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Изучение имеющейся в дошкольном отделении медицинской документации детей с нарушением слуха;
2. Наблюдение за детьми внутри своих групп в естественной среде;
3. Обсуждение с воспитателями и педагогами групп воспитанников;
4. Непосредственно диагностика детей с нарушением слуха.

Все полученные данные заносились в бланки протоколов, предусмотренных по методике. Все задания разделены по 4 основным блокам:

1. Социальное развитие;
2. Нейродинамическое и регуляторное развитие;
3. Когнитивное развитие (гнозис, речь, память, интеллект);
4. Двигательное развитие.

Сама диагностика длилась примерно час, с учетом перерыва на физкультминутку. В случае сильного истощения внимания у детей диагностика проводилась несколько дней.

По данным, полученным в ходе исследования, было выявлено, что 58% детей с нарушением слуха в возрасте от 3 до 5 лет имеют отклонение в психическом развитии, из них 13% имеют среднюю и 8% – грубую степень задержки психического развития.

Детей 4-ех и 5-ти лет равное количество как с нормативным развитием, так и с задержкой психического развития (ЗПР). Детей 3-ех лет с нормативным развитием в 5 раз меньше, чем с ЗПР. Следовательно, к 3 годам действительно психофизическое развитие глухих детей сильно отстает от слышащих сверстников и приближается к ним к 5 годам. Однако, по результатам исследования, к 8% с грубой степенью ЗПР относятся дети в возрасте 4–5 лет, а значит к данному возрасту уже возможно проследить значительное отставание в психофизическом развитии у детей с нарушением слуха, которые имеют к этому предпосылки по состоянию здоровья (данные дети наблюдаются у специалистов не только по нарушению слуха, но и по причине других сопутствующих отклонений).

Выявленные данные показали, что нарушение слуха влияет на развитие психических познавательных процессов. Помимо нарушения речевого развития, это также влечет за собой замедление этапа наглядно-действенного мышления и усложнение процесса формирования связи образа и слова, что влечет за собой задержку психического развития в целом.

Данные этого исследования могут стать основой для более полного нейропсихологического изучения детей с нарушением слуха и составления более эффективного образовательного маршрута, направленного на коррекцию отстающих высших психических функций.

Список литературы

1. Венгер, А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард. – М.: Просвещение, 1972. – 143 с.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М.: Изд-во АСТ, 2021. – 576 с. – ISBN 978–5–17–133833–6.

3. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 978–5–691–00620–3.

4. Флери, В. И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, свойственным их природе. – СПб., 1835. – С. 27

5. Шакирзянов, И. Р. Особенности развития двигательных качеств у детей с нарушением слуха / И. Р. Шакирзянов, А. Р. Галеев // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференция с международным участием, Нижневартовск, 01 декабря 2020 года. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2021. – С. 354–359. – DOI 10. 36906/KSP-2020/58. – EDN TQKCVR.

© Бодрягина И. А., Артемьева Т. В., 2024

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП

Борисова Надежда Сергеевна – старший преподаватель Казанский
(Приволжский) Федеральный Университет, г. Казань

Сагдиева Алина Зуфаровна – бакалавр, Казанский (Приволжский)
Федеральный Университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Исследование раскрывает проблему формирования лексико-семантического компонента речи у школьников с ДЦП. Раскрывается развитие лексики в онтогенезе, особенности формирования лексико-семантического компонента речи у детей с ДЦП младшего школьного возраста с сохранным интеллектом.

Ключевые слова: лексический компонент речи, семантика, младшие школьники, детский церебральный паралич.

ДЦП (детский церебральный паралич) – это серьезное заболевание, которое оказывает влияние на развитие детей. Одним из проявлений ДЦП является нарушение речи. Школьники с ДЦП часто испытывают трудности с образованием и использованием лексико-семантического компонента речи.

Особенности лексико-семантической стороны речи являются объектом исследований многих ученых.

По мнению Л. С. Выготского, развитие значения слова представляет собой развитие понятий. Процесс образования понятий начинается с раннего детства, с момента знакомства со словом. Семантическая структура слова сложна. его основной компонент – значение слова – включает два аспекта, два «уровня», которые находятся

в тесной связи с функциями слова. Еще Л. С. Выготский акцентировал внимание на том, что слово указывает на предмет (действие, качество), замещает его или «служит его представлением». Функция значения слова состоит в том, чтобы отразить его «предметную отнесенность. Немаловажной функцией слова является «значение слова», способное отражать обозначенный объект обобщенно или объективно [1, с. 512].

По мнению А. Р. Лурия, слово – это основной элемент языка, его знак, позволяющий кодировать наш опыт – обозначать предметы, выделять их признаки, идентифицировать действия и отношения между предметами.

Основная роль слова выражена семантической (смысловой) структурой – его значением и смыслом [4, с. 319–327].

Лисина М. И. указывает на то, что развитие лексики в онтогенезе обусловлено началом формирования у ребенка представлений об окружающей действительности. Словарный запас обогащается вследствие того, что ребенок начинает интенсивное знакомство с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий [3, с. 383]. Новиков Л. А. отмечал, что на предметную отнесенность слова на ранней стадии развития речи оказывают влияние, ситуация общения, жест, мимика, интонация, слово несет диффузное, расширенное значение.

Дети младшего школьного возраста с ДЦП в своей речевой продукции могут демонстрировать следующие особенности формирования лексико-семантического компонента [2, с. 46–49].

Дети данной категории не владеют лексикой в той мере, какая свойственна их нормально развивающимся сверстникам. В отдельных словах сохраняют лишь приближенный контур, опускают начало или конец слова, одни звуки заменяют другими, что приводит к искажению уже известных слов, нередко имеют ограниченный словарный запас. Все

эти факторы приводят к неустойчивости общения, вызванной неправильным пониманием и употреблением лексики. Возможность правильно строить грамматические связи и использовать формо- и словообразующие элементы языка тесно связана с недостаточным уровнем накопления словарного запаса, затруднениями звуконаполняемости слов, диффузностью семантических границ используемых лексем у рассматриваемой категории детей [2, с. 46–49].

Лексико-семантические и грамматические нарушения у младших школьников с церебральным параличом были изучены Л. Б. Халиловой. По ее мнению, дети не имеют представлений о значении многих слов; неверно употребляют значения слов, совпадающих с исходным по звучанию: смешивают семантику исходного слова с лексическим значением других слов, находящихся с ним в отношениях синонимической зависимости; иногда вычленяют в слове лишь конкретное значение, не понимая истинного смысла. Также дети данной категории могут иметь узость мышления, этому способствуют трудности в установлении функциональной общности между значениями многозначного слова, существенное ограничение семантических представлений, недостаточность языковой абстракции и обобщений. Перечисленные нарушения являются стойкими и в школьном возрасте [6, с. 110].

Нарушения лексики у детей с ДЦП обусловлены спецификой самого заболевания. В силу нарушений движения и ограниченности социальных контактов активное, познание ребенком окружающего мира ограничено.

Знания и представления о предметах и явлениях окружающей действительности у детей неполные и не систематизированные, а порой и ошибочные. Это связано с общим нарушением анализаторной деятельности при детском церебральном параличе.

Отмечаются определенные трудности в формировании целостного представления о предмете, в восприятии его основных качеств, в развитии восприятия формы предмета. (дети не улавливают объемности тела, с трудом соотносят объемные и плоские фигуры).

Ребенок не может без посторонней помощи отличить похожие предметы друг от друга. Только процесс практической деятельности служит благоприятной почвой для успешного образования комплексных ассоциаций.

Младшие школьники с детским церебральным параличом часто испытывают затруднения в правильном употреблении отдельных грамматических форм и категорий, нарушают структуру предложений (пропускают предлоги, второстепенные члены, не соблюдают порядок слов) [2, с. 46–49].

Н. Н. Малофеев, изучая частоту употребления школьниками с церебральным параличом имена существительным и глаголов, установил, что имя существительное, глагол и предлог составляют суммарно более 90 % всего лексического запаса, а все другие части речи представлены в словаре крайне недостаточно [5, с. 446].

Характерным является многократное повторение одних и тех же слов, недостаточная степень владения глаголами, незнание точного их значения.

Таким образом, для детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом характерны:

Ограниченный словарный запас. Младшие школьники с ДЦП часто имеют ограниченный словарный запас из-за затруднений с формированием и сохранением новых слов. Это может привести к трудностям в понимании и использовании различных понятий.

Низкая точность и ясность выражения мыслей. У школьников с ДЦП наблюдается нечеткое и запутанное выражение мыслей из-за

недостаточной точности и ясности в использовании слов и фраз.

Трудности формирования ассоциативных связей. У школьников с ДЦП нарушено формирование ассоциативных связей между словами, что затрудняет понимание текста и формирование логических цепочек мыслей.

Лексико-семантический компонент речи играет важную роль в развитии коммуникативных навыков у школьников с ДЦП. Понимание особенностей этого компонента и использование соответствующих методов и техник поможет улучшить речевые навыки и повысить качество жизни детей с ДЦП.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 512 с.
2. Кударина, А. С. Особенности речевого развития детей с детским церебральным параличом / А. С. Кударина, Н. А. Садвакасова, Г. С. Ашимханова, А. Т. Арбабаева, З. Д. Жусупбекова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 2–1. – С. 46–49.
3. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина; Под ред. Рузской А. Г. ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол. - соц. ин-т. – Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 383 с.
4. Лурия, А. Р. Развитие речи и формирование психических процессов / А. Р. Лурия // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АН РСФСР, 1959. – С. 319–327.
5. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических

вузов / Н. Н. Малофеев. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2018. – 446.

6. Халилова, Л. Б. Психолингвистическое сопровождение логопедии [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным и социальным специальностям и направлениям / Л. Б. Халилова; М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО РФ «Московский пед. гос. ун-т». – Москва: Экономика, сор., 2011. – 110 с.

© Борисова Н. С., Сагдиева А. З., 2024

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Борисова Надежда Сергеевна – старший преподаватель, Казанский
(Приволжский) Федеральный Университет. г. Казань

Хорошавина Анна Витальевна – бакалавр, КФУ, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы в понимании эмоций детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее – НОДА) и влияние эмоциональных нарушений на развитие ребенка. Также освещаются особенности и нарушения эмоциональной сферы, характерные для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, такие как: инфантильность, тревожность, раздражимость, агрессия и многое другое. Освещаются особенности эмоциональной сферы детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, направленные на улучшение эмоционального состояния ребенка, обогащение его

внутреннего мира яркими переживаниями, формирование нравственных качеств личности и эстетического отношения к окружающим.

Ключевые слова: эмоции, дети, дошкольный возраст, нарушение опорно-двигательного аппарата.

Актуальность развития эмоциональной сферы детей с нарушением опорно-двигательного аппарата обусловлена необходимостью социальной адаптацией в обществе. В связи с современной социальной ситуацией, которая не всегда способствует удовлетворению потребностей воспитанников в позитивных эмоциональных переживаниях, нередкими стали случаи различного рода отклонений в эмоциональном развитии детей, проявления агрессивности, тревожности, эгоцентризма, нежелания сочувствовать и сопереживать другим [2]. Однако развитие механизмов адаптации у детей с проблемами развития имеет свои особенности. Интеллектуальный компонент в процессе взрослого развития не становится ведущим. Ребенок с недоразвитием когнитивной сферы не имеет возможности осуществлять полный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой, в отличие от своих сверстников с адекватным психическим развитием.

Эмоциональная сфера – это отражение индивидуального отношения к важным для человека событиям, предметам или явлениям. С детства ребенок учится выражать свои чувства различными способами, что способствует расширению сферы его общения. Он осваивает понимание своих эмоций, учится контролировать и использовать их в контакте со сверстниками и взрослыми. В дошкольном возрасте эмоции ребенка приобретают глубину и стабильность. У старших дошкольников уже можно наблюдать истинную заботу о близких, их поступки направлены на внутреннюю защиту от

беспокойства и переживаний. Длительные взаимоотношения со сверстниками становятся типичными для детей старшего дошкольного возраста, хотя случаи временной дружбы также сохраняются.

Эмоции выполняют важную социальную функцию в развитии детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Например, интерес проявляется в игре и общении, что играет важную роль для детского развития, особенно у детей с нарушениями. Эмоциональная сфера таких детей влияет на качество обучения и социальную адаптацию. Проблемы в понимании эмоций у них возникают из-за незрелости эмоционально-волевой сферы, дефицита двигательной сферы и других особенностей развития. При более тяжелых формах НОДА у детей наблюдаются немотивированные колебания настроения с агрессивностью, злобностью, конфликтностью, расстройствами влечений, низким интеллектом. Дети не могут быстро адаптироваться в меняющихся условиях среды в связи их особенностями развития [1]. Травмы и заболевания опорно-двигательного аппарата вызывают неудобства, которые могут быть источником девиантного поведения. Эмоции играют важную роль в жизни каждого человека, способствуя передаче информации, отражению отношений и установлению контактов. Понимание собственного эмоционального опыта важно как в общении с другими, так и с самим собой. Именно поэтому так важно обучить детей с НОДА управлять эмоциями и умению общаться и вливаться в социум [3].

Тяжесть поражения опорно-двигательного аппарата влияет на личностное развитие ребенка, его эмоциональную сферу. Дети с двигательными нарушениями могут проявлять различные эмоции, от возбудимости до апатии, в зависимости от условий. Дети, частично или полностью ограниченные в произвольных движениях, часто неуверенны в себе, несамостоятельны, наивны, застенчивы, робки, ранимы и обидчивы [2].

Клинико-психолого-педагогический подход к изучению эмоционально-личностной сферы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является наиболее эффективным в решении проблемы социальной адаптации детей с данной патологией [4]. Эмоциональное развитие детей очень важно для их дальнейшего развития. Посредством эмоций ребенок социализируется, познает окружающий мир и усваивает новые знания. Знания о развитии эмоциональной сферы и ее влияние на развитие ребенка позволят лучше понять поведение ребенка в различных ситуациях и особенности сформированности позиции ребенка в окружающем мире.

Список литературы

1. Артемьева, Ж. Г., Крушная, Н. А. Распознавание эмоций у других людей детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2020. – № 1 (39). – С. 288–294.
2. Ахметзянова, А. И., Залялова, А. Р. Специфика функциональных характеристик прогнозирования у детей дошкольного возраста с двигательными нарушениями // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы. – Гродно, 2021. – С. 47–54.
3. Бокова, О. А., Черепанова, И. В. Особенности эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями в развитии опорно-двигательного аппарата // Педагогическое образование на Алтае. – 2020. – № 2. – С. 19–25.
4. Королёва, Н. П. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ с нарушением опорно-двигательного аппарата. Актуальные вопросы психологии. – 2015. – № 9. – С. 20–24.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Бунина Ольга Владимировна – учитель-логопед,
МАДОУ «Детский сад № 90 «Айболит», г. Нижневартовск, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению состояния слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представлен анализ результатов эксперимента, проведенного в рамках коррекции слоговой структуры слова с применением нейропсихологического подхода и традиционных методов коррекции.

Ключевые слова: Нейрокоррекционный подход, слоговая структура слова, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, коррекция.

За последние годы отмечена неуклонная тенденцией увеличения количества детей дошкольного возраста с речевой патологией различного генеза, что отмечают специалисты в области науки и практики: нейродефектологии, логопедии, психолингвистики, других смежных направлений.

У подавляющего большинство дошкольников специалистами диагностируются речевые нарушения различной степени выраженности, в структуре которых в той или иной степени присутствуют нарушения слоговой структуры слова. Они в значительной степени препятствуют дальнейшему овладению нормами русского языка.

У старших дошкольников с ОНР причинной обусловленностью нарушения слоговой структуры слова, помимо нарушения

фонематического слуха и восприятия, сниженных артикуляционных возможностей, семантической незрелостью, может являться недостаточность функционирования ряда психологических механизмов, включая мотивационную сферу. Отмечается, что стойкий характер искажения слоговой структуры у детей с речевой патологией, проявляется каждый раз при необходимости освоения слов с новой слоговой структурой.

Благодаря достижениям неврологии, известно, что моторный центр речи (зона Брока), способен создавать двигательную программу движений и осуществлять плавный двигательный переход (акт движения) от одного слога к другому.

Исходя из существующих представлений о мозговых механизмах нарушений слоговой структуры слова, значимым аспектом коррекционного воздействия при ОНР является нейропсихологический подход к диагностике и коррекции нарушений слоговой структуры слова, поскольку позволяет учитывать не только структуру дефекта, но и мозговые механизмы, которые его обуславливают. Использование компенсаторных возможностей нарушений слоговой структуры у детей старшего дошкольного возраста с ОНР во многом определяется выявлением причинного механизма.

Традиционные методические комплексы по формированию слоговой структуры слов не всегда является эффективными, т. к. не основаны на взаимосвязи между конкретными причинами нарушений и их последствиями.

В связи с выше изложенным, возникла необходимость проведения исследования, направленного на выявление целесообразности и эффективности применения нейропсихологических приемов в коррекции слоговой структуры у дошкольников.

В нашем исследовании приняли участие 20 дошкольников в возрасте 5 лет с ОНР II-III уровня. Детям давались задания на выявление состояния: речевого слухового гнозиса (различить сходные по звучанию слоги, слова); артикуляционного праксиса (особенности звукопроизношения); реципрокной координации (пробы Н. И. Озерецкого); способности к двигательным переключениям; степени сформированности слоговой структуры слова.

Анализ результатов эксперимента позволил выявить взаимно обуславливающую связь между возможностью воспроизведения слоговой структурой слова и способностью к двигательным моторным переключениям, которую обеспечивает моторный центр речи. Диагностические данные позволили сделать вывод о неполноценности функционирования зоны Брока. Сниженные возможности двигательных переключений указывает на поражение или незрелость нижних отделов премоторной области. Ритмические нарушения свидетельствуют о незрелости вторичных полей височной доли. Основываясь на данных исследования, в результате которого была выявлена первичная причина нарушения слоговой структуры слова (мозговая дисфункция), нами были определены методы коррекционного воздействия, базирующиеся на нейропсихологических подходах, позволяющие нормализовать мозговые дисфункции.

В целях выявления эффективности нейропсихологического воздействия на коррекцию слоговой структуры слова, дети были поделены на 2 подгруппы: в 1-ой группе детей преодоление нарушений слоговой структуры слова осуществлялось с применением традиционных методических комплексов коррекции, во 2-ой группе был внедрен комплекс традиционных и нейропсихологических подходов коррекции нарушения. Интерпретируя результаты контрольного экспериментального исследования, выявлено, что динамический балл

применения традиционных методик в 1 группе составил 6,2 балла, динамический балл во 2 группе составил 8,7 баллов, что на 2,5 балла выше. Так, в 1 группе средний балл до коррекции составлял 21,6 балла, во 2 группе – 19,3 баллов, что может являться свидетельством того, что стартовые возможности 1 группы выше, чем во второй. Однако после проведения коррекционных мероприятий итоговый показатель во 2 группе превысил итоговый балл на 0,2 балла.

На основе проведенного анализа по выявлению эффективности применения традиционных методических комплексов и нейропсихологических подходов можно сделать несколько основных выводов:

1. Все применяемые методические комплексы показали свою эффективность при преодолении нарушений слоговой дисфункции у старших дошкольников с ОНР.

2. Нейропсихологический подход оказался более результативным и эффективным, поскольку был направлен на решение первопричин возникновения данного нарушения, в основе которого лежит мозговая дисфункция.

3. Возможность компенсации более низких стартовых диагностических показателей посредством внедрение нейропсихологических подходов.

Обобщая выводы исследования, можно отметить, что у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдаются нарушения слоговой структуры слова, которые могут быть скорректированы с помощью логопедической работы. Наиболее эффективной является коррекционная работа с использованием нейропсихологического подхода, основанного на принципе учёта мозговой дисфункции, лежащей в основе данного нарушения.

Список литературы

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З. Е. Агранович. – СПб: Детство-Пресс, 2001. – 22 с.
2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
3. Лурия, А. Р. Двигательный анализатор и корковая организация произвольных движений. Ж. Вопросы психологии № 2 1957. – 13–17 с.
4. Маркова, А. К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: Дисс. кандидат педагогических наук, – М., 1963 г. – 35 с.
5. Четверушкина, Н. С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5–7 лет. М.: Гном и Д, 2001. – 96 с.

© Бунина О. В., 2024

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Валиахметова Залия Радифовна – магистрант 1 года обучения,
«Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики специального
образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г.
Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье раскрывается понятие инклюзивного образования на законодательном уровне и с точки зрения отечественных исследователей. Выделены принципы, на которых строится инклюзивное образование. Раскрываются трудности в реализации инклюзивного образования со стороны учителей, со стороны обычных детей и их родителей, а также выделяются трудности, затрудняющие успешное функционирование инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, принципы, трудности.

При большом количестве теоретического материала посвященного изучению инклюзивного образования в школах страны, к сожалению, не разработана система комплексного подхода в организации целенаправленной работы специалистов образовательной организации с целью качественной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала исследования. В настоящее время приоритетное направление политики государства состоит в качественном, доступном образовании. Многие родители детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) выбирают обучение на дому или в коррекционном заведении, исключая возможности обучаться в школе с инклюзивными условиями, что препятствует социальной интеграции детей с ОВЗ в общество и ограничивает их жизненные возможности, в то время как инклюзивный подход в образовании активно внедряется в массовые школы, предоставляя условия каждому ребенку реализовать свои потребности в обучении независимо от умственных и физических способностей. Инклюзивное образование

позволяет адаптировать детей с ОВЗ в обществе сверстников и взрослых людей.

Федеральный закон № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» объясняет понятие инклюзивного образования на законодательном уровне: это обеспечение равноценного доступа к образованию всех обучающихся, учитывая индивидуальные возможности и особые образовательные потребности. Важно, чтобы детям с ограниченными возможностями здоровья, подбирались и организовывались виды учебной деятельности с учётом их физического состояния, потребностей в познании окружающего мира и общении, развития познавательной мотивации, то есть необходимо осуществлять комплексный подход в организации инклюзии школьного образования.

Данная проблема была затронута в трудах С. В. Алехиной, Г. Иттерстад, А. С. Ковалевой, А. С. Сунцовой. Согласно С. В. Алехиной, инклюзивное образование представляет собой обучение детей с разными физическими, умственными и психическими особенностями в развитии, позволяющее стать им полноценными членами общества. Инклюзивное образование усиливает социальную интеграцию ограниченных в возможностях детей [1].

А. А. Наумов считает, что инклюзивное образование позволяет детям с особыми образовательными потребностями полноценно участвовать в образовательном процессе и снять барьеры, препятствующие получению образования. Инклюзивное обучение направлено на реализацию права каждого ученика на получение качественного образования согласно его познавательным возможностям, созданию адекватной среды для здоровья. Субъектами инклюзивной образовательной деятельности являются [6, с. 54]: дети с особыми образовательными потребностями; родители детей с особыми

потребностями; дети, нормально развивающиеся; родители нормально развивающихся детей; учителя; специалисты образовательного учреждения; структуры дополнительного образования; администрация образовательного учреждения.

Несмотря на всю значимость инклюзивного образования, оно имеет трудности в реализации:

- психологическая готовность учителей: не все учителя и специалисты образовательного учреждения готовы работать с особыми детьми; испытывают страх;

- психологическая готовность обычных детей и их родителей: родители здоровых детей пренебрегают учебу своих детей с особенными детьми в одном классе, считая, что такой процесс может отрицательно сказаться на психологическом развитии их детей.

Инклюзивное образование, концепция, которая ставит своей целью обеспечить равные возможности для включения детей с особыми потребностями в обычные образовательные учреждения, представляет собой значительное достижение в борьбе за права и ориентацию на индивидуальные потребности каждого ребенка. Однако, несмотря на все свои преимущества, его реализация на практике сталкивается с рядом трудностей, которые затрудняют его успешное функционирование.

Во-первых, нехватка образовательных ресурсов, инфраструктуры, поскольку дети с особыми потребностями и возможностями требуют дополнительных усилий со стороны учителей и администрации школы [7].

Во-вторых, отсутствие методики в подготовке педагогических кадров, неготовность учителей к использованию разнообразных подходов. Недостаток знаний и опыта приводит к неэффективному обучению детей в инклюзивных классах.

В-третьих, непонимание обществом важности инклюзивного

обучения детей в общеобразовательной школе. Многие люди скептически настроены на образовании детей с ОВЗ в массовой школе, считая, что им нет места и условий обучения с норматипичными детьми. Это может привести к возникновению стереотипов и дискриминации, а также созданию барьеров для успешной реализации инклюзивного обучения [7].

В-четвертых, наличие у каждого ребенка своих отличительных особенностей, затрудняющих одновременный образовательный процесс на уроке, вовлекая каждого из них.

Комплексный подход в инклюзивном образовании включает такие факторы, которые можно объединить в обеспечении равных возможностей обучения всех детей, независимо от их индивидуальных возможностей. Комплексный подход раскроет потенциал школьного обучения в инклюзивной среде для каждого особого ребенка и привнесет толерантности в окружающем обществе. Комплексный подход основывается на принципах инклюзивного образования и требует реализации индивидуальных маршрутов обучающихся, культуру взаимодействия и поддержки участников образовательного процесса, поддержку специалистов, диагностику динамики результатов инклюзивного обучения.

Список литературы

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность / С. В. Алехина. – Режим доступа: http://school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/inkluz_obr_istoriya.pdf.

2. Гончарова, В. Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования:

монография / В. Г. Гончарова, В. Г. Подопригора, С. И. Гончаров. – Красноярск: СФУ, 2020. – 248 с.

3. Иттерстад, Г. Инклюзия – что означает это понятие, и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? / Г. Иттерстад // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 41–49. – ISSN: 1814–2052 / 2311–7273

4. Наумов, А. А. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / А. А. Наумов, В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2019. – 147 с.

5. Степанишина, И. П. Проблемы инклюзивного образования / И. П. Степанишина. – Режим доступа: <http://www.detsadclub.ru>. – детсадклуб.ру. (дата обращения: 19. 10. 2023).

©Валиахметова З. Р., Ахметзянова А. И., 2024

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ДОУ

Валиуллина Лилия Гамировна – магистрант 1 года обучения
«Казанского (Приволжского) федерального университета», г. Казань

Карабанова Елена Дмитриевна – старший воспитатель, МБДОУ
«Детский сад №149 компенсирующего вида», г. Казань

Чершинцева Елена Юрьевна – учитель-дефектолог,
МБДОУ «Детский сад №149 компенсирующего вида», г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье раскрываются особенности деятельности

педагога ДОО с детьми с нарушениями интеллекта. Педагог может испытывать и положительные, и отрицательные психические состояния в процессе работы с особенными и детьми, а также их родителями. Охарактеризованы способы систематической десенсибилизации и аутогенной тренировки, как наиболее доступные способы саморегуляции психических состояний для педагогов ДОО.

Ключевые слова: психическое состояние, саморегуляция, педагог, интеллектуальные нарушения.

Актуальность темы исследования состоит в необходимости освоения педагогами ДОО способами саморегуляции для достижения продуктивного результата в развитии детей. Дети с нарушениями интеллекта отличаются от нормально развивающихся сверстников недоразвитием высших психических функций. Педагоги призваны создавать условия, обеспечивающие каждому ребенку максимальные уровни умственного и физического развития. Педагоги организуют работу, направленную на компенсацию, коррекцию отклонений и подготовку детей к обучению в школе. Педагоги также взаимодействуют с родителями детей с интеллектуальными нарушениями, которые могут оказывать сильное давление на личность педагога [1]. В связи с трудностями работы с детьми и родителями педагоги часто испытывают положительные и отрицательные психические состояния. Если педагог испытывает радость, вдохновение, удовлетворение от результатов своего труда, то в таком случае он пребывает в положительном психическом состоянии. Зачастую работа с особенными детьми и, тем более, с родителями, которые очень требовательны к самим педагогам, педагог вступает в состояние обиды, злости, раздражения, страха и беспомощности [3]. В таком случае, отрицательные психические состояния сказываются на эффективности профессиональной

деятельности, на не прогрессирующих результатах у детей. Педагогам, работающим с детьми с нарушениями интеллекта важно освоить способы саморегуляции психических состояний.

Саморегуляция – это процесс, позволяющий человеку осуществлять контроль собственных мыслей, чувств, эмоций, поведения с целью исключения эмоциональных негативных вспышек. Под способностями саморегуляции понимают владение тактикой эмоциональной регуляции, навыки самомотивации, самоконтроля, целеполагания. Саморегуляция позволяет человеку выдержать паузу между нахлынувшим чувством и дальнейшим действием, чтобы осознать происходящее и выбрать лучшую тактику поведения из других возможных. Саморегуляция призвана бороться с необдуманным импульсивным поведением, приводящим к конфликтам, стрессам, депрессии.

Освоить способы саморегуляции психических состояний педагогу, особенно важно, так как от данного педагога требуется больше терпения, сил и выдержки.

Особенности саморегуляции психических состояний педагогов исследовали отечественные психологи: А. О. Прохоров, С. Я. Батышев, В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Т. Г. Волкова. Исследователи выделили такие способы саморегуляции психических состояний, как аутогенная тренировка, систематическая десенсибилизация, самоодобрение и самопоощрение, нейролингвистическое программирование, музыкальные средства, цветовая психотерапия.

В рамках данной статьи раскроем способ систематической десенсибилизации и способ аутогенной тренировки, как наиболее доступные способы саморегуляции психических состояний для педагогов ДОУ. Способ систематической десенсибилизации заключается в представлении в воображении ситуации, вызывающей отрицательное

психическое состояние, при этом находясь в состоянии релаксации. Педагог снимает тревогу посредством углубления релаксации. В последствии тревожное состояние не проявляется в реальности. Данный способ предполагает прохождение трех этапов: педагог сначала овладевает способом релаксации, затем составляет иерархию ситуаций, которые вызывают отрицательное психическое состояние и проходит собственно десенсибилизацию [4]. В результате педагог снимает тревожное состояние путем соединения представлений о пугающих ситуациях в профессиональной деятельности с релаксацией.

Аутогенная тренировка, или самовнушение, естественный аутогипноз. На первой стадии аутогенной тренировки педагог сам себя расслабляет, избавляет от негативных мыслей посредством самовнушения. На второй стадии педагог может просто отдохнуть, внушив себе необходимость отдыха. На третьей стадии педагог выходит из расслабленного состояния, наполненный энергией спокойствия. Аутогенная тренировка может сопровождаться музыкой, которая регулирует эмоциональный настрой [5].

Использование аутогенной тренировки, как способа регуляции психического состояния педагога, повышает эмоциональный тонус. Успех аутогенной тренировки зависит от психологической установки педагога на регуляцию отрицательного психического состояния, насколько он готов снять избыточное напряжение и восстановить работоспособность [2].

В заключении, педагоги ДООУ, работающие с детьми с нарушениями интеллекта, подвержены отрицательным психическим состояниям, в связи с чем им необходимо овладеть способами саморегуляции, преимущественно, аутогенной тренировкой и систематической десенсибилизацией.

Список литературы

1. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика / С. Я. Батышев, А. М. Новиков. – Москва: Изд-во ЭГВЕС. – 2019. – 456 с.
2. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – Москва: Просвещение, 1991. – 532 с.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – Санкт-Петербург, 2005. – 466 с.
4. Психология саморегуляции: практикум / сост. Т. Г. Волкова. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2014. – 80 с.
5. Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А. О. Прохорова. – Москва: Изд-во «Когито-Центр», 2011. – 624 с.

© Валиуллина Л. Г., 2024

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Варламова Мария Евгеньевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Гатауллина Зилия Рамильевна – студент 3 курса,
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В представленной статье описываются данные экспериментального исследования, посвященного изучению

особенностей самооценки подростков с сенсорными нарушениями.

Ключевые слова: самооценка, «Я-концепция», школьники, подростки с сенсорными нарушениями, нарушения зрения, нарушения слуха.

Самооценка является важным компонентом личности, который формирует наше представление о себе и влияет на нашу психологическую и социальную жизнь.

В. В. Столин указывал, что самооценка – это компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. Самооценка занимает в структуре личности центральное образование. Она главным образом определяет, насколько социально адаптирована личность, способна регулировать ее поведение и деятельность [3].

В исследованиях выявлено, что сенсорные нарушения могут обуславливать возникновение нарушений в эмоционально-волевой и личностной сферах. Так, например, В. В. Замахова указывает, что нарушения зрения и слуха могут затруднять способность детей к участию в школьных активностях и влиять на их социальное взаимодействие [1]. И. Н. Никулина отмечает специфику самооценки у детей с нарушениями зрения [2].

Многие исследователи указывают на особенности развития самооценки у школьников с сенсорными нарушениями: Л. С. Выготский, Б. С. Братусь, А. П. Гозова, Е. Г. Белякова, Е. Г. Речицкая, А. Г. Литвак, Л. И. Солнцева, И. Н. Никулина и др. В то же время проблема влияния первичного сенсорного нарушения на формирование самооценки остается открытой. Ученые активно изучают механизмы этого влияния.

В нашем исследовании изучались особенности самооценки у детей 14–15 лет с сенсорными расстройствами, которое проводилось на базе БОУ Чувашской Республики «Чебоксарская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №3» Минобразования Чувашии, БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» Минобразования Чувашии, МБОУ «Красноармейская средняя общеобразовательная школа» Красноармейского муниципального округа Чувашской Республики. В эксперименте приняли участие 30 детей: 13 подростков с нормотипичным развитием, 10 – с нарушениями зрения, 7 – с нарушениями слуха.

Для выявления особенностей самооценки у детей с сенсорными нарушениями были использованы такие методики диагностики, как: «Лесенка» (В. Г. Щур), «Дембо-Рубинштейн» (Модификация А. М. Прихожан).

Анализ данных по методике «Лесенка» показал, что у большинства детей с нормотипичным развитием (70%) самооценка имеет адекватный характер, у 30% детей самооценка находится за пределами нормы (15% – завышенная, 15% – заниженная). Такая же картина наблюдается у детей с сенсорными нарушениями, лишь с отличием в том, что все отклонения от нормы относятся к завышенной самооценке.

В то же время в исследованиях показано, что завышенная самооценка является показателем нормы для детей начального звена школы, однако к возрасту 14–15 лет она должна принять адекватную форму.

Из результатов методики «Дембо-Рубинштейн» мы отчетливо видим, что для подростков с неосложненным типом развития в большей степени (61,5%) свойственен средний уровень самооценки, очень высокая самооценка была выявлена у половины подростков с

нарушениями зрения (50%), а преобладающим уровнем самооценки у детей с нарушениями слуха является средняя.

Исследование уровня притязаний показало, что у детей с нормотипичным развитием в большей степени (55%) свойственен высокий уровень притязаний, 30% соответствует среднему уровню притязаний, и 15% соответствует очень высокому уровню притязаний. Среди детей с нарушениями зрения показатель очень высокого уровня притязаний возрос до 60%, а средний уровень притязаний упал до 10%. В то время, как у школьников с нарушениями слуха уровень притязаний показал следующие результаты: одинаковый процент детей имеют очень высокий, средний и низкий уровень (по 28,5%), и лишь 14,5% имеют высокий уровень притязаний.

У большинства респондентов, не имеющих сенсорные нарушения, (70%) уровень притязаний имеет благоприятный характер и находится в пределах нормы (очень высокий и высокий), у учащихся с нарушениями зрения данный процент составляет 90 %, а у учащихся с нарушениями слуха – лишь 43%. Эти подростки адекватно своим силам и возможностям ставят задачи, с которыми они способны справиться. 30% подростков, развивающихся в норме, 10% учащихся с нарушениями зрения и 57% детей с нарушениями слуха не способны верно оценивать себя, склонны недооценивать свои возможности.

Итак, проводя сравнительный анализ данных, полученных в результате экспериментального исследования, можно сделать вывод, что самооценка нормативно развивающихся детей имеет наиболее адекватный характер, нежели у подростков с нарушениями зрения и слуха. Однако показатель уровня самооценки у детей с нарушениями зрения выше, чем у детей с нарушениями слуха. У детей первой группы чаще встречается завышенная самооценка, а у детей второй группы – заниженная самооценка.

Говоря о уровне притязаний, можно отметить, что наиболее благоприятные показатели выявлены у детей с нормотипичным развитием и детей с нарушениями зрения, самые низкие значения прослеживаются у детей с нарушениями слуха.

Таким образом, представленные данные свидетельствуют о том, что уровень самооценки у детей с сенсорными нарушениями ниже нормативно развивающихся подростков. Данный вопрос является одним из перспективных направлений научных исследований в данной области может стать поиск психолого–педагогических условий развития самооценки у подростков с сенсорными нарушениями.

Список литературы

1. Замахова, В. В. Диагностика коммуникативной компетенции у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / В. В. Замахова // Комплексное сопровождение детей с ООП. – 2021. – С. 211–215.
2. Никулина, И. Н. Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения : учебно-метод. пособие / И. Н. Никулина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008 – 192 с.
3. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 2010. – С. 284.

© Гатауллина З. Р., Варламова М. Е., 2024

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Варламова Мария Евгеньевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования
ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Николаева Оксана Юрьевна – студент 3 курса ЧГПУ им. И. Я.
Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлены данные экспериментального исследования, посвященного выявлению особенностей страхов у детей младшего школьного возраста с сенсорными нарушениями.

Ключевые слова: страхи, младший школьный возраст, нарушение зрения.

Страх является естественной реакцией организма на опасность, которая часто возникает у детей младшего школьного возраста. Они могут возникать в результате негативного опыта, наблюдения у других, различных изменений в жизни ребенка. Страхи, отмечает Е. П. Ильин, могут быть реалистичными, например, боязнь темноты или животных, или нереалистичными, такими как страх перед чужими или чудовищами [3]. Проблема страхов у детей этого возраста становится все более актуальной. А. И. Захаров указывает, что нестабильность жизни и социальная уязвимость граждан наносят серьезный урон семейным отношениям [2]. Определение особенностей проявления страхов у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения представляет собой актуальную проблему, требующую внимания и исследования.

Основные аспекты изучения проблемы страхов нашли отражение в

работах зарубежных авторов: С. Холл, В. Штерн, К. Бюлер, К. Изард, З. Фрейд, К. Хорни, Г. С. Салливен и многие другие. В отечественной психологии проблема страхов была рассмотрена в работах: В. И. Гарбузова, А. И. Захарова, В. С. Мухиной, А. С. Спиваковской, М. П. Чередниковой В. Л. Леви и других.

Вместе с тем, проблема специфики проявления страхов у детей с нарушением зрения остается недостаточно исследованной. В связи с этим можно утверждать, что существует противоречие, которое обусловлено, с одной стороны, потребностью в знаниях об особенностях проявления страхов у детей с нарушением зрения, и недостаточным уровнем разработанности данной проблемы.

Экспериментальная работа была организована на базе МБОУ «Красноармейская СОШ» с. Красноармейское Чувашской Республики и БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ» г. Чебоксары Чувашской Республики.

В эксперименте участвовало 22 младших школьников 9–10 лет из них: 14 детей, развивающихся в норме, и 8 – с нарушением зрения.

Исследование особенностей проявления страхов у детей младшего школьного возраста с сенсорными нарушениями, проводилось с помощью методик: «Страхи в домиках» (А. И. Захаров и М. А. Панфилова) [1], «Нарисуй свой страх» (А. И. Захаров), Анкета-опросник для родителей (Е. И. Изотова). Данные, полученные при проведении методики «Страхи в домиках», показали, что преобладает средний уровень страхов как у детей развивающиеся в норме (57%), так и у младших школьников с нарушением зрения (50%). Низкий уровень выявлен у 14% испытуемых без зрительной патологии и 25% обучающихся с нарушенным зрением, а высокий уровень – у 29% и 25% респондентов соответственно.

Анализируя полученные данные по второй методике «Нарисуй свой страх», можно сделать вывод, что наиболее характерным уровнем

проявления страхов у обеих групп является средний (57% у нормотипичных детей и 50% респондентов с нарушениями зрения). Высокий уровень страхов у детей с нормативным вариантом развития составил 14%, а у детей с нарушением зрения – 12,5%, низкий уровень составил 29% и 37,5% соответственно.

В результате анализа рисунков учащихся были получены следующие данные: среди детей с нормотипичным вариантом развития, 14% учащихся изобразили страх смерти родителей, темноту, получить плохие оценки; войну изобразили 22%; животных – 36%. Среди детей с нарушением зрения 25% учащихся изобразили страх смерти родителей; темноту и животных составило по 37,5%. Далее был проведен анализ данных, полученных с помощью методики анкеты-опросника для родителей Е. И. Изотовой. В результате опроса родителей младших школьников можно сделать вывод, что, по мнению родителей, в обеих группах испытуемых преобладающим является средний уровень проявления страхов (по 50% респондентов). Высокий уровень выявлен у 21% обучающихся в норме и 37,5% младших школьников с сенсорными нарушениями. Низкий уровень проявления страхов определен у – 29% и 12,5% испытуемых соответственно.

Таким образом, выявленные в процессе констатирующего эксперимента данные позволяют сделать вывод о том, что средний уровень страха преобладает как у детей с нормативным вариантом развития, так и у детей с нарушениями зрения. В то же время высокий уровень страха более характерен для детей с нарушениями зрения, чем для детей с нормативным развитием. Для обеих групп испытуемых преобладающими страхами являются страх смерти, животных, темноты, плохих оценок. Результаты проведенного исследования указывают на наличие определенных одинаковых закономерностей в проявлении страхов и их сходство у детей независимо от наличия или отсутствия зрительных нарушений.

Список литературы

1. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – М.: Речь, 2005. – 320 с.
2. Захаров А. И. Как преодолеть страх у детей / А. И. Захаров. – М., 1986. – 112 с.
3. Ильин, Е. П. Психология страха / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2017. – 252 с.

© Варламова М. Е., Николаева О. Ю., 2024

ОСОБЕННОСТИ ОПОЗНАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Варламова Мария Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Смирнова Екатерина Андреевна – студент 3 курса, ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В данной статье представлены результаты экспериментального исследования, посвященного изучению особенностей опознания эмоциональных состояний старшими дошкольниками с задержкой психического развития.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, старший дошкольный возраст, задержка психического развития.

Проблема развития эмоциональной сферы неизменно считается одной из самых важных проблем в современной психологии. Эмоции и чувства пронизывают всю жизнь человека. От них, пишет Г.М. Бреслав, во многом зависит наше отношение к окружающим, выдвигаемым жизнью задачам, оценка собственных действий и поступков [1].

Специальные исследования (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) свидетельствуют о том, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. Умение различать эмоции других людей и эмпатия играют важную роль в социальной адаптации и личностном развитии ребенка. По мнению Е.И. Изотовой, правильное распознавание эмоции других способствует развитию эмоционального интеллекта у ребенка, что помогает ему более эффективно управлять своими эмоциями, выражать их адекватно и решать возникающие проблемы [2].

В специальной психологии особенности эмоционального развития, изучение его специфики и пути оптимизации эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья нашли свое отражение в трудах В.В. Лебединского, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.А. Медведевой, О.С. Никольской, В.Г. Петровой, Л.И. Солнцевой и др.

Однако, несмотря на имеющиеся исследования по обозначенной нами проблеме, можно констатировать наличие противоречия между необходимостью изучения особенностей распознавания эмоциональных эмоций старшими дошкольниками с задержкой психического развития и недостаточной разработанностью данного вопроса в психолого-педагогических исследованиях.

В исследовании изучались особенности опознания эмоций детьми 6-7 лет с задержкой психического развития. Работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 82 комбинированного вида» г. Чебоксары

Чувашской Республики. В экспериментальной работе участвовали 22 детей: 12 развивающихся в соответствии с возрастной нормой, 10 – с задержкой психического развития.

При организации исследования мы использовали диагностическую методику «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [3]. Анализ данных по данной методике показал, что у детей с ЗПР преобладает низкий (90 %) уровень сформированности понимания эмоциональных состояний других людей в отличие от нормативно развивающихся сверстников, у которых данный уровень был выявлен лишь у 17%. Малая часть испытуемых с ЗПР имеет средние показатели (10%). Нормально развивающиеся дети показали следующие результаты: высокий уровень понимания эмоциональных состояний – 33 %, на среднем уровне оказалась основная масса – 50 %, на низком уровне – 17 %.

При проведении качественно анализа данных по методике было выявлено, что для понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке детей ЗПР характерно: низкий уровень понимания эмоциональных состояний на картинках с изображением и детей и взрослых, низкий уровень понимания ситуативных картинок. Во время диагностики дети распознавали исключительно базовые и более ярко выраженные эмоции, такие как радость и грусть, но при этом никак их не описывали и не давали ответов на вопросы педагога. Такие наводящие вопросы как «Что он делает?», «Что он чувствует?» в большинстве случаев были проигнорированы даже при повторном воспроизведении. Наводящий же вопрос «Как ты думаешь, какое у него настроение?» дал больший отклик. На него в неразвёрнутой форме ответили 2 испытуемых, 1 испытуемый дал развёрнутый ответ и приводил примеры из реальной жизни. Дети с нормативным вариантом развития отвечали на все предложенные вопросы, лишь с 1 испытуемым была использована формулировка «Как ты думаешь,

какое у него настроение?». Показатели данной группы более благоприятны. Детями группы с высоким уровнем были озвучены все эмоции, они использовали мимику и интонацию для воспроизведения эмоций. Отвечая на вопросы, дети использовали синонимы к эмоциональным состояниям и подбирали примеры к эмоциям исходя из личного опыта. Дети со средним уровнем показали достаточно неплохие результаты, но 2 серия картинок (сюжетных картинок) вызвала у них утомляемость, что может быть связано с их большим количеством. Низкий уровень показали всего двое испытуемых, в данном случае дети выполнили задания с очень малым количеством ответов на вопросы педагога, базовые эмоции, как и эмоции на ситуативных изображениях, были распознаны не все, помимо этого с помощью наводящих вопросов педагога.

Изучение понимания детьми эмоциональных состояний проводилось с 2 сериями изображений. Диагностика группы детей с нормативным вариантом развития проводилась в 1 этап. Обе серии картинок демонстрировались друг за другом. Для детей группы с ЗПР 2 серии картинок были разбиты на 2-3 этапа диагностики, так как диагностика требовала наличия перерывов и внесения процесса игровой деятельности. Средние количественные показатели затраченного на диагностику времени имеют большую разницу: на ребёнка из группы с нормативным вариантом развития уходило в среднем 20–25 мин, в то время как средний показатель детей с ЗПР – 45 мин.

Анализ экспериментальных данных позволил нам установить, что понимание эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке у детей с ЗПР хуже развиты по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Им свойственны: трудности в восприятии инструкции, в назывании эмоций и подборе сходных эмоций или синонимам к представленным эмоциям, отсутствие мимического окраса на лице при распознавании эмоциональных состояний.

Список литературы

1. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – Москва, 2004. – 544 с.
2. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва, 2004. – 288 с.
3. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Под ред. Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

© Варламова М. Е., Смирнова Е. А., 2024

НЕЙРОЙОГА КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ НЕГАТИВНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Велиева Светлана Витальевна – кандидат психологических наук, доцент, руководитель НОИЦ педагогики и психологии личности, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье приводятся адаптированные занятия йогой в сочетании с различными традиционными психологическими и физическими упражнениями, показавшими свою эффективность, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей могут быть использованы с целью профилактики и коррекции негативных психических состояний детей.

Ключевые слова: йога, профилактика, коррекция, психические состояния, дети.

В последнее десятилетие отмечается значительный рост проблем психического здоровья у детей и подростков. В докладе ВОЗ утверждается, что с возрастом дети более склонны к психическим расстройствам. Большинство исследователей называют предикторами психического здоровья многочисленные физические, эмоциональные и социальные изменения (бедность социокультурной среды, жестокое обращение или сексуальное, физическое или эмоциональное насилие, пренебрежение, психические заболевания родителей, развод или разлучение с родителями, злоупотребление родителями психоактивными веществами, низкий социально-экономический статус, пороки воспитания), приводящие к эмоциональным расстройствам, таким как депрессия или тревога, раздражительность, разочарование или агрессия.

Симптомы могут усиливаться при комплексных эмоциональных расстройствах с быстрыми и неожиданными изменениями настроения и эмоциональными вспышками; провоцировать физические симптомы, связанные с эмоциями, такие как головные боли или боли в животе, метаболические и сердечно-сосудистые дисфункции.

Детский стресс может привести к когнитивным последствиям во взрослой жизни (W. B. Britton, N. E. Lepp и др. [2]), к формированию рискованных форм поведения (подростковую беременность, преступность и насилие, употребление и злоупотребление наркотиками/алкоголем, неуспеваемость или неуспеваемость в школе) (T. Mendelson, M. T. Greenberg и др. [5]). Многие подростки испытывают симптомы тревоги и депрессии, которые могут привести к неблагоприятным последствиям для последующего социального и семейного функционирования, к демографическим факторам, подрыву психического и социального здоровья (A. L. Eva, N. M. Thayer [4]).

Исследования показывают, что устойчивость, способность управлять стрессом и преодолевать его, может уменьшить негативные

последствия травмы (R. Ortiz, E. M. Sibinga [6]). Известно, что автономная нервная, эндокринная и иммунная системы связаны с мозгом и телом, что облегчает адаптацию к стрессу. Ранние и хронические стрессовые ситуации в жизни могут негативно повлиять на развитие мозга, на формирование и функционирование когнитивных и соматических функций и эмоциональную регуляцию и, в свою очередь, могут увеличить риск неблагоприятных эмоциональных и поведенческих последствий.

Это позволяет акцентировать внимание на разработке программ раннего вмешательства и снижения влияния негативных психических состояний уже на этапе дошкольного детства. Апробация многочисленных техник и форм мероприятий для профилактики и коррекции негативных психических состояний у дошкольников, показывает эффективность различных психокоррекционных средств, в числе которых – занятия по нейройоге.

Йога происходит от санскритского слова «Yuj'», что означает «союз индивидуального сознания или души с универсальным сознанием или духом». Цель йоги – объединить тело, разум и дух для здоровья и самореализации, ведущих к счастью и благополучию.

Первое упоминание о йоге было задокументировано в древних индуистских писаниях и написано в 2000 году до нашей эры (L. S. White [7]). Йога включает три ключевых компонента вмешательства: физическая активность («асаны»), дыхательные техники («пранаяма») и медитация осознанности.

Модификация занятий йогой для детей проведены С. О. Кузнеченковой [1], M. S. Chaya, H. Nagendra, S. Selvam, A. Kurpad, K. Srinivasan [3].

Разработанные комплексы нейройоги состоят из разнонаправленных упражнений: растяжек (разминок, сложных),

артикуляционных и глазодвигательных упражнений, дыхательных и функциональных практик, самомассажа, на развитие мелкой моторики и релаксации.

Очевидно, что для дошкольников наиболее целесообразно организовывать занятия по нейройоге на основе сказочных сюжетов и с использованием игровых методов, что повышает мотивацию, интерес, актуализирует позитивные психические состояния и закрепляют их.

Адаптированные варианты йоги достаточно просты и сильны для дошкольников. Систематическое использование даже элементов нейройоги повышает общий психоневрологический статус, тонкую координацию движений, мышечный тонус, гибкость, улучшает физическое состояние, психическое здоровье, работу сердечно-сосудистой системы, развивают интеллектуальную, аффективную, социально-коммуникативную сферы, способность к саморегуляции и внимание, способствуют формированию готовности к школе, обеспечивают социализацию детей как нормотипичных, так и с особенностями в развитии.

Такие занятия особенно полезны деструктивным и агрессивным детям, в ситуациях тревоги, страха и при других негативных состояниях.

Таким образом, адаптированные занятия йогой в сочетании с различными упражнениями, показавшими свою эффективность, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей могут быть использованы с целью профилактики и коррекции негативных психических состояний детей.

Список литературы

1. Кузнеченкова, С. О. Нейройога. Воспитание и развитие ребенка с пользой для здоровья / С. О. Кузнеченкова. – Санкт-Петербург: Речь,

2010.

2. Britton W. B., Lepp N. E., Niles H. F., Rocha T., Fisher N. E., Gold J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263–278. 10. 1016/j. jsp. 2014. 03. 002.

3. Chaya M. S., Nagendra H., Selvam S., Kurpad A., Srinivasan K. (2012). Effect of yoga on cognitive abilities in schoolchildren from a socioeconomically disadvantaged background: A randomized controlled study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 18(12), 1161–1167. 10. 1089/acm. 2011. 0579.

4. Eva A. L., Thayer N. M. (2017). Learning to breathe: A pilot study of a mindfulness-based intervention to support marginalized youth. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(4), 580–591. 10. 1177/2156587217696928.

5. Mendelson T., Greenberg M. T., Dariotis J. K., Gould L. F., Rhoades B. L., Leaf P. J., Mendelson T., Greenberg M. T., Dariotis J. K., Gould L. F., Rhoades B. L., Leaf P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985–994. 10. 1007/s10802–010–9418–x.

6. Ortiz R., Sibinga E. M. (2017). The role of mindfulness in reducing the adverse effects of childhood stress and trauma. *Children (Basel)* 4(3), 16. 10. 3390/children4030016.

7. White L. S. (2009). Yoga for children. *Paediatric Nursing*, 35, 277. 10. 1016/j. jen. 2009. 05. 015.

© Велиева С. В., 2024

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

Вечёрко Инга Валентиновна – старший преподаватель кафедры
логопедии Института инклюзивного образования,
Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Статья посвящена проблеме педагогической поддержки в отношении обучающихся с особыми образовательными потребностями как важнейшего механизма реализации образовательной инклюзии. Определено понятие педагогической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также номинированы основные признаки педагогической поддержки как феномена.

Ключевые слова: образовательная инклюзия, инклюзивное образование, педагогическая поддержка, обучающиеся с особыми образовательными потребностями.

Одним из стратегических направлений Республики Беларусь в развитии образовательной инклюзии является педагогическая поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями. Вариативность особых образовательных потребностей, необходимость их учета и удовлетворения ставят перед образовательной практикой задачу оказания персонифицированной педагогической поддержки обучающимся с особенностями психофизического развития [4, с. 52].

Образовательная инклюзия направлена на преодоление исключения из системы образования и обеспечивает равенство

образовательных возможностей посредством создания специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями [1, с. 109].

Образовательная инклюзия направлена не только на обеспечение доступа всех лиц, имеющих особые образовательные потребности, но и на проведение преобразований во всей системе образования в целом, направленных на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей всех лиц, обеспечивая таким образом равные возможности в обучении, в котором они принимают полноправное участие [5].

Одним из важнейших направлений развития образовательной инклюзии видится обеспечение качества образования, развитие потенциалов личности и функциональных возможностей каждого ребенка [3, с. 38]. Система образовательной инклюзии нуждается в новых эффективных стратегиях включения обучающихся с особенностями психофизического развития в единый образовательный процесс. Способом реализации может послужить оказание педагогической поддержки, где она не представляется второстепенной, а является центральным механизмом для достижения полного включения.

Педагогическая поддержка, рассматриваемая как составляющая взгляда на «возможность», когда отношения порождают опыт, а этот опыт является эталоном новых структур, обеспечивающих автономию и независимость справедливым образом и на основе прав человека [5; 6].

Педагогическая поддержка коррелирует с качеством жизни, ориентирована на личностное развитие, самоопределение, межличностные отношения, социальную интеграцию, права, эмоциональное благополучие, физическое развитие [6, с. 43].

Теоретическое рассмотрение феномена и сущности педагогической поддержки (Т. В. Анохина, Е. А. Александрова, Э. П. Бакшеева, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, М. А. Забоева, Г. Б.

Корнетов, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, О. Р. Сизова, Е. А. Соколова, О. Г. Шабардина, С. М. Юсфин и др.) позволило сформулировать определение относительно обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Педагогическая поддержка – компонент профессиональной педагогической деятельности, процесс взаимодействия педагога и ребенка, результатом которого является выявление индивидуальных образовательных потребностей и затруднений обучающегося, понимании причин их вызывающих, создания необходимых условий и использовании инструментов и средств, адекватных индивидуальным особенностям ребенка, способствующих развитию потенциалов его личности и функциональных возможностей [2, с. 62–63].

Педагогическая поддержка как феномен имеет ряд специфических признаков: субъектность (самостоятельная деятельность, содержание и инструментарий которой согласуется между субъектом совершающим (педагогом) эту деятельность и субъектом, который трансформирует полученную деятельность в свою совместную), индивидуализированность (носит персонифицированный характер и содержательно учитывает индивидуальные особенности, потребности и возможности каждого), содержательную и операциональную конгруэнтность имеющимся у обучающегося образовательным потребностям и затруднениям (формы оказания педагогической поддержки, ее качество, полнота и продолжительность детерминированы условиями актуальной образовательной ситуации), вариативность и динамичность [2, с. 63].

Таким образом, инклюзивное образование позволяет создать пространство для встреч между всеми, в котором нет изоляции, сегрегации и дискриминации – идеальное пространство для структурирования функций и отношений, которые позволяют создавать

преобразующий опыт, поэтому разнообразие можно понимать не как проблему, а как ценность само по себе.

В рамках образовательной инклюзии педагогическая поддержка должна позволять не только просто взаимодействовать, но и построить новые интересубъективные связи между участниками педагогического процесса; присутствовать в качестве условия для полной интеграции и социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, педагогическая поддержка является важным ресурсом, обеспечивающим возможность и качество реализации образовательной инклюзии.

Список литературы

1. Астоянц, М. С., Тарасенко, Л. В., Красножон, А. Г. Образовательная инклюзия и профессиональное самоопределение выпускников школ с инвалидностью: по материалам регионального социологического исследования //Caucasian Science Bridge. – 2022. – Т. 5. – № 2 (16). – С. 108–120.

2. Вечёрко, И. В. Педагогическая поддержка ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях реализации принципа инклюзии / И. В. Вечёрко // Адукацыя і выхаванне. – 2024. – № 1. – С. 60–65.

3. Хитрюк, В. В. Образовательная инклюзия в Республике Беларусь: стратегии развития в контексте особых образовательных потребностей / В. В. Хитрюк. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2023. – № 4 (72). – С. 31–46.

4. Хитрюк, В. В. Педагогическая поддержка как стратегическое направление обеспечения образовательной инклюзии / В. В. Хитрюк // Адукацыя і выхаванне. – 2024. – № 1. – С. 52–59.

5. Galán, B. Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente // RECIE. Revista caribeña de investigación educativa. – 2017. – Т. 1. – № 1. – P. 34–52.

6. Vadill, R. C. Elementos para una Pedagogía de los Apoyos: bases de una educación inclusiva // Educere. – 2017. – Т. 21. – № 68. – P. 41–51.

© Вечёрко И. В., 2024

ВАРИАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И ИХ СЕМЕЙ

Гарайшина Наиля Василевна – магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Ахметзянова Анна Ивановна – научный руководитель, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, кандидат психологических наук, доцент, г. Казань

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье анализируются подходы к построению логопедической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. Доказывается важность вовлечения родителей детей раннего возраста с задержкой речевого развития в совместную деятельность со

специалистом-логопедом.

Ключевые слова: задержка речевого развития, логопедическое сопровождение, сенситивный период, коррекция, мультидисциплинарность.

Отечественными учеными рассматриваются основные задачи специального образования, и одной из них является нормализация речевого и психического развития ребенка к трем годам его жизни. Важность решения данной проблемы связана с тем, что первые годы жизни ребенка (от 0 до 3-х лет) являются уникальными для комплексной коррекции нарушений в развитии и предупреждения появления вторичных нарушений [3].

Как правило, современные родители получают заключение ЗРР (задержка речевого развития) или ЗПРР (задержка психоречевого развития) от невролога и логопеда. Для преодоления этих нарушений в логопедии используется междисциплинарный подход, который включает в себя различные стратегии.

Имитационная стратегия в логопедии ориентирована на активизацию речи, в основе которой будут подражания сначала в эмоциональном, а затем предметном взаимодействии. Практически все родители неосознанно применяют эту стратегию в коммуникативном взаимодействии с ребенком, но с детьми с ЗРР и ЗПРР, которые входят в «группу риска по речевой патологии», эта стратегия не работает [3].

Стратегический анализ направлен не только на ребенка, но и на речевую среду и стиль коммуникации в семье. Логопеду на этой стадии следует объяснить родителям основные качества речевой среды, остановиться на недостатках стиля коммуникации. Следующая стадия в речевом развитии – усвоение общеупотребительных слов. Прежде всего здесь нужно помнить о том, что если ребенок понимает речь, эта

стратегия будет эффективной, но если нарушено понимание речи, все будет сводиться к эхолалиям, так как при сенсорных формах речевых нарушений эта стратегия не работает.

Коммуникативно-ситуационно-мотивирующая стратегия является доступной для семейных занятий с ребенком. Основным обеспечивающим успех запуском слов и фраз является среда, где используется звукоподражание в рамках бытовой или игровой деятельности. Семейно-центрированное логопедическое занятие позволяет родителям освоить новые формы взаимодействия с ребенком, понять свои ошибки и постепенно изменять структуру своих занятий.

Коммуникативно-речевая стратегия имеет целью создание правильной речевой среды и стиля эффективной коммуникации на базе адекватной возрасту и интересам ребенка. Данная стратегия не является основной в семейной логопедической работе с ребенком, так как без участия специалиста эффективность данной стратегии работы с семьей может сводиться к нулю, т. е. отсутствию речи. Специалисты психолого-педагогического профиля имеют представления об исследованиях выдающихся отечественных и зарубежных ученых о возрастном кризисе трех лет, основным речевым новообразованием которого является фразовая речь. Данная стратегия выступает как фоновая и не является основной. Если существует динамика развития речи, целесообразно применять когнитивно-аналитическую стратегию для освоения элементарных навыков грамматического конструирования речи, но, как показывает практика, при ЗРР логопед выходит на эту стратегию значительно позже. Целью ее является практическое неосознанное усвоение грамматического конструирования. В рамках обоснования каждой стратегии логопедического сопровождения ребенка особое внимание уделяется его диагностическому обследованию и анализу не только его лингвистической симптоматики, но и ее причин. В силу этого

установление доверительного контакта с родителями ребенка, с родственниками, владеющими информацией о речевом развитии родителей, имеет важное значение [1].

Делая вывод следует подчеркнуть, что именно логопед выступает организатором реализации стратегии логопедического сопровождения ребенка с ЗРР и его семьи, опираясь на анализ речевой среды, актуального состояния речи, с четким пониманием последовательности своих профессиональных действий. Следует обратить внимание и на то что только комплекс стратегий позволяет выйти на показатели нормативного речевого развития детей с задержкой речевого развития в возрасте трех лет и предупредить появление вторичных психологических отклонений.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е. Ф. Архипова – Текст: непосредственный. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.

2. Герасименко, Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности. – 2019. – С. 91–95.

3. Жулина, Е. В. Информационно-коммуникационные технологии в активизации экспрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития / Е. В. Жулина, И. В. Лебедева, Ю. Ю. Клюкина – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–2. – С. 130–134.

© Гарайшина Н. В., 2024

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Гарифуллина Надежда Александровна – старший воспитатель,
МДОУ «Звениговский детский сад «Светлячок» комбинированного
вида», г. Звенигово, Республика Марий Эл, Россия

Аннотация. В статье раскрыт опыт реализации программы инновационной площадки; описаны образовательные технологии, которые используются педагогами ДОО в сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); раскрываются аспекты социального партнерства.

Ключевые слова: ранняя профориентация, инновационная площадка, образовательные технологии, дети с ОВЗ, социальное партнерство.

Дошкольное образование как первая ступень системы образования должно вносить свою лепту в профориентационную работу. Ведь именно в детском саду у дошкольников закладываются первые знания о профессиях.

Педагогическим коллективом детского сада «Светлячок» был проведен подробный анализ образовательной программы ДОО. Выяснилось, что в программе заложено знакомство с ограниченным кругом профессий, отсутствует знакомство с современными профессиями, не учитывается региональный компонент, воспитателями слабо применяются современные образовательные технологии.

В 2023 году педагоги детского сада приняли участие в конкурсе и получили статус инновационной площадки ФГНБУ «Институт изучения

детства, семьи и воспитания» по теме «Формирование представлений о различных профессиях у детей дошкольного возраста в условиях малого города».

Основное направление нашей инновационной деятельности – разработка модели организационно-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с целью формирования представлений о различных профессиях и о значимости профессиональной деятельности взрослых для общества.

Методической службой были внесены изменения в содержание образовательной программы. В комплексно-тематическое планирование при изучении лексической темы недели включены сопутствующие профессии. Так, если тема недели «Основы безопасности», то дошкольники знакомятся с профессиями спасателей, пожарных, врачей скорой помощи; на неделе «Мир технических чудес» – с профессиями научных работников, инженеров-конструкторов, биологов.

Пересмотрены и включены в программу используемые коррекционно-образовательные технологии. Ведущее место занимает игровая технология. Педагогами используются все виды игровой деятельности: дидактические игры, сюжетно-ролевые, подвижные, игры-драматизации. Создаваемые картотеки игр по различным профессиям для всех возрастных групп значительно облегчают воспитателям организацию образовательного процесса.

Используемый метод проектной деятельности при ознакомлении с профессиями делает обучение более эффективным, разноплановым и увлекательным, особенно для детей с ОВЗ. Педагоги при изучении темы используют различные формы образовательной деятельности, активно вовлекая в познавательный процесс не только детей, но и их родителей.

В этом учебном году были запланированы для реализации и уже частично проведены педагогические проекты:

– «Откуда берется молоко?» (знакомство с предприятием «Звениговский городской молочный комбинат») и «Скажи, скажи, художник» в группах компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи;

– «Судоремонтный завод имени С. Бутякова» в подготовительной группе,

– «Мягкие лапы» (о профессии ветеринара) в средней группе.

Однако педагоги столкнулись с некоторыми трудностями при организации работы по проектам: не всегда было достаточно познавательного и демонстрационного материала, не все руководители предприятий готовы сотрудничать с дошкольными организациями.

Поэтому стало оправданным использование информационно-коммуникационных технологий, т. к. они расширяют возможности по ознакомлению детей с профессиями, которые недоступны для непосредственного ознакомления. В этом учебном году два педагога создают медиатеку для проведения виртуальных экскурсий. Эта технология стала очень востребована воспитателями, она в доступной и занимательной форме позволяет знакомить дошкольников с различными профессиями.

Широкие возможности для решения задач по ранней профориентации предоставляет технология музейной педагогики. Обновленный краеведческий музей г. Звенигово располагает разнообразными экспозициями, которые знакомят посетителей с историей Звениговского района, известными тружениками и уважаемыми людьми, с особенностями культуры и традициями марийского народа. Проводимые работниками музея познавательные экскурсии, беседы не только знакомят детей с профессией экскурсовода, но и позволяют познакомиться с профессиями, не всегда доступными для детей. Так, при проведении педагогического проекта

«Судоремонтный завод имени С. Бутякова» руководство завода не разрешило провести экскурсию на предприятие, поэтому в доступной форме об истории завода, его тружениках рассказали работники музея. А импровизированная рубка теплохода вызвала у детей искренний восторг.

Коломийченко Л. В., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии и лабораторией социального развития детей дошкольного возраста ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» отмечает, что детскому саду, чтобы успешно решать задачи образовательной деятельности, нужно из «закрытой» системы перейти на новый уровень взаимодействия со средой – социумом, выйти за пределы территориальной ограниченности своего учреждения, стать «открытой системой».

Педагоги ДОО оценили огромное значение социального партнерства в ранней профориентации детей дошкольного возраста.

Внутреннее социальное партнерство позволяет познакомить дошкольников с профессиями, с которыми ребята встречаются ежедневно: воспитатель, музыкальный руководитель, медсестра, младшие воспитатели, повара и другие специалисты.

Организация экскурсий по детскому саду не представляет особой сложности: педагоги могут заранее обговорить с сотрудниками содержание беседы, подобрать необходимое оборудование, иллюстрации.

Другими ближайшими партнерами являются родители воспитанников. Родители включились в коррекционно-образовательный процесс и с их помощью мы организуем экскурсии и встречи для знакомства с различными профессиями. Так, были организованы экскурсия в стоматологическую поликлинику, встреча с сотрудниками ДПС.

Второй уровень социального партнерства – это организации здравоохранения, образования, культуры, сферы услуг.

На постоянной основе в нашем дошкольном учреждении установлены тесные связи с библиотекой, школой, школой искусств. Яркими, запоминающимися стали встречи с работниками МЧС, экскурсия в пожарную часть; много познавательного получили дети в ходе экскурсии в магазин, на почту, салон красоты. Педагоги ДОО получили хороший опыт по организации экскурсий на примере открытого просмотра в группе компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития «Экскурсия в парикмахерскую», запланированного в рамках годового планирования.

Часто посещают воспитанники Дом народных умельцев г. Звенигово. Наши мастера славятся не только в нашей республике, их знают и во многих уголках нашей страны. Тем интереснее проходят экскурсии, которые часто перетекают в мастер-классы.

В басне И. А. Крылова «Лебедь, рак и щука» герои из-за отсутствия взаимодействия не смогли добиться результата. Мы надеемся, что разработанная нами модель по формированию представлений о различных профессиях вкпе с социальным партнерством помогут решить все поставленные задачи инновационной деятельности.

Список литературы

1. Коломийченко, Л. Концепция социального развития детей дошкольного возраста / Л. Коломийченко // Детский сад от А до Я. – 2004 – № 5 – С. 8–28.

2. Данилина, Т. А. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей. Пособие для практических работников ДООУ. – М.: Айрис-

пресс, 2004. – 112 с.

3. Захарова, Т. Н. Социальное партнерство как средство развития личности дошкольника / Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2.

© Гарифуллина Н. А., 2024

СПЕЦИФИКА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Григорьева Анастасия Геннадьевна – учитель-логопед,
МАДОУ «Детский сад №109» г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Отображены специфические особенности деятельности педагогов, обучающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Рассматриваются направления работы в образовании детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, условия доступности образования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, разработки специальных индивидуальных программ развития для каждого ребёнка.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, специальные образовательные условия, обучение, воспитание, дети дошкольного возраста.

В последние годы регулярно дети с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМНР) зачисляются в образовательные

учреждения, в том числе дошкольные. На данный момент общество признает потребность в воспитании и обучении каждого человека: все должны получить воспитание и образование независимо от имеющихся нарушений. Данная проблема, а именно обучение и воспитание лиц с ТМНР в условиях современного образования, требует своего рассмотрения. Имеющаяся проблема обусловлена сложностью отделения первичных и вторичных дефектов у детей с ТМНР [3].

Многие авторы придерживались в своих исследованиях понятий «комплексное нарушение», «сложное нарушение». Они рассматриваются как сложный дефект, расстройства развития детей, которых проявляются вследствие комплексных повреждением разных функциональных систем организма в совокупности с нарушением мозговых структур [4]. В связи многогранного рассмотрения картины индивидуального развития важными вопросами выступали «чему обучать и как это сделать» детей со сложными сочетанными нарушениями.

При работе с детьми данной категории нарушений развития необходимо придерживаться следующих принципов: принцип уважения личности ребенка, принцип индивидуального подхода, принцип развития собственной активности ребенка, принцип социальной интеграции, принцип комплексного воздействия [1].

Обучение детей с ТМНР является важным условием возможности гармонизации в жизни в социуме. Образовательные учреждения обучают данных детей в зависимости от их дефекта. Однако для этого необходимы индивидуальные программы из-за сложности нарушения. Несомненно, важно выстроить работу таким способом, чтобы не столько обучать этих детей, сколько корректировать имеющиеся у них нарушения [3].

Принимая во внимание индивидуальные возможности и особые образовательные потребности учащегося, создается специальная

индивидуальная программа развития (СИПР) командой специалистов. Она предполагает взаимодействие семьи и специалистов в процессе воспитания и обучения ребенка. Индивидуальные коррекционные программы для детей с ТМНР выступают как интегрированная модель коррекционно-образовательной программы [3].

При обучении детей с ТМНР необходимы особые образовательные условия, а именно технические средства и возможность организации пространства, учебный и дидактический материал. Кроме педагога (учителя, воспитателя) также необходимо присутствие других специалистов психолого-педагогического процесса. Еще одним важным условием является наличие медицинского блока в связи с тем, что у большинства детей с данным нарушением имеется диагноз эпилепсия [3].

Зачастую обычная речь не доступна детям данной категории. Именно данная проблема затрудняет процесс обучения. В связи с этим необходимо введение в индивидуальный образовательный маршрут раздела альтернативной коммуникации. В качестве ее можно использовать карточки Ресс, пиктограммы, предметы-символы, таблички со словами, программу Макатон и другое [5].

Важно при составлении СИПР учитывать проявления данного нарушения. Среда, в которой находится ребенок необходимо обогатить сенсорными стимулами, но в то же время важно создать зону, где будет минимальное количество сенсорных раздражений для расслабления ребенка. Включение данных стимулов в коррекционно-образовательную работу будет способствовать более качественной обработке поступающей извне информации [1].

Таким образом, обучение и воспитание детей со сложными нарушениями является сложной проблемой для педагога, в связи с возникающими сложностями отделения первичных и вторичных дефектов. Педагогу необходимо организовать процесс обучения и

воспитания так, чтобы у учащихся усиливался интерес к знаниям, была потребность в полном и глубоком их усвоении, совершенствовалась самостоятельность в работе. Необходимо чтобы каждый ребенок принимал самое активное участие, развитию разносторонних способностей детей. Особые образовательные потребности учащегося вызывают необходимость специального подбора учебного и дидактического материала, позволяющего эффективно осуществлять процесс обучения по всем содержательным областям.

Список литературы

1. Битова, А. Л. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / А. Л. Битова, О. С. Бояршинова. – М.: Фонд ПдНвТЖС, 2017. – 114 с. – ISBN 978-5-4212-0495-4.

2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.

3. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016 – 208 с. – ISBN 978-5-4441-0050-9.

4. Мастюкова, Е. М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом (младенческий, ранний и дошкольный возраст) / Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1991. – ISBN 5-09-003456-7.

5. Чебарыкова, С. В. Жизнеустройство лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития: учебно-методическое пособие / С. В. Чебарыкова, Н. В. Евтеева. – Хабаровск : КГАОУ ДПО ХКИРСПО, 2018. – 105 с. – ISBN 978-5-906201-25-6.

© Григорьева А. Г., 2024

СОЗДАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В ДЕТСКОМ САДУ

Дружинина Олеся Николаевна, Сергеева Галина Николаевна – воспитатели, МБДОУ «Детский сад №146», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлен вопрос об организации предметно-коррекционно-развивающей среды для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в детском саду. Отмечается, что познавательное, эмоциональное и социальное развитие ребенка с ОВЗ должно быть построено таким образом, чтобы наиболее эффективно развивать его индивидуальность. Окружающая среда должна быть обогащена элементами, стимулирующими познавательную, эмоциональную и двигательную активность детей.

Ключевые слова: предметно-развивающая среда, коррекционная работа, дошкольный возраст, ограниченные возможности здоровья, дошкольное образовательное учреждение.

Организация жизнедеятельности детей с нарушениями развития зависит от того, насколько адекватно создана целевая среда. Это связано с тем, что она является не только социокультурным фактором общего развития, но и коррекционно-компенсаторным фактором преодоления недостаточного психофизического развития ребенка [1]. Процесс изменения содержания образовательного процесса невозможно отделить от развивающей среды, в которой он будет воплощаться.

Внимательно наблюдая за детьми, за каждым из них, воспитатель группы должен продуманно и рационально организовать развивающее пространство группы. При этом важно учитывать следующие принципы их построения, рекомендованные Федеральными национальными

образовательными стандартами: организация развивающей среды в ДООУ должна учитывать склонности, интересы и уровень активности каждого ребенка с ОВЗ, чтобы наиболее эффективно развивать его индивидуальность [4]. Познавательное, эмоциональное и социальное развитие ребенка с ОВЗ должно быть построено таким образом, чтобы наиболее эффективно развивать его индивидуальность. Окружающая среда должна быть обогащена элементами, стимулирующими познавательную, эмоциональную и двигательную активность детей. Все части пространства должны иметь возможность меняться в объеме, т. е. сжиматься или расширяться в зависимости от конкретной задачи, то есть иметь подвижные и трансформируемые границы, возможность использовать различные компоненты целевой среды различными способами, различные компоненты для игры, конструирования, уединения и т. д. В группе должны существовать различные пространства, а также разнообразие материалов, игрушек и оборудования, обеспечивающее свободный выбор для ребенка, и возможность регулярной смены игровых материалов, игр и пособий должна быть в свободном доступе. Форма и дизайн предметов соответствуют нормам безопасности и возрасту детей в группе.

Например, для эффективного развития слабовидящих детей необходима предметно-пространственная среда, наполненная разнообразными сенсорными стимулами и условиями для двигательной активности (например, сенсорные уголки, заводные, звуковые игрушки, игрушки из различных материалов, доски с различными тактильными поверхностями).

Специальная визуализация: демонстрационные материалы должны быть размером не менее 20 см, а раздаточные материалы – 3–5 см; используйте пособия красного, оранжевого и зеленого цветов (младшая и средняя группы); обратите особое внимание на логическую последовательность заданий. Возможные виды деятельности:

дидактические игры, кроссворды, ликбезы, логические цепочки и алгоритмы, связанные с изучаемой темой; задачный материал должен быть правильного размера (помидор не должен быть больше капусты, машина не должна быть больше дома)

Предметный материал и сюжетные картинки должны быть оформлены в рамку; должна быть подставка, позволяющая рассматривать предмет в вертикальном положении.

Например, развивающая среда для детей с ЗПР включает схемы и алгоритмы поведения, модели повествовательных и объяснительных последовательностей, модели сказок, предметные и развивающие среды для детей с нарушениями интеллекта, объекты для развития перцептивного поведения, предметы для развития сенсорных зон, реальные объекты для рассматривания и изучения различных форм, цветов и размеров, подбор простых иллюстративных материалов для ознакомления детей с природой, окружающей средой и действиями человека.

Развивающая среда для детей с нарушениями слуха игрушки, картинки и планшеты для изучения пространственных понятий, схемы для составления описательных рассказов и предложений, планы последовательности действий [2].

Когда в ДОО приходят дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата или травмами, педагогам нужно создать необходимые условия: свободные, малогабаритные места для вырезания, мини-фланелеграфы для каждого ребенка с ассортиментом тематических карточек и моделей, различные тематические гонки, монтессори-рамки, мелкие предметы для счета, составления узоров и сортировки, сухие бассейны, тренажеры, игрушки-двигатели, складные игрушки.

Список литературы

1. Дулина, Г. С. Духовность и нравственность как смыслообразующие характеристики молодежной среды / Г. С. Дулина, С. В. Велиева // Психологические проблемы современного общества. – Чебоксары, 2010. – С. 48–53.,
2. Велиева С. В. Коррекция психических состояний и речи дошкольников с речевой патологией средствами этнических сказок / С. В. Велиева, Т. Н. Семенова // Теория и практика социальной работы: история и современность. – Барнаул, 2015. – С. 73–78.
3. Рязутдинова, Л. С. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/12/06/osoben№sti-organizatsii-razvivayushchey-predmet№>
4. Семенова, Т. Н. Коррекционно-педагогический потенциал народной педагогики в формировании социальной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева // Педагогическое образование: традиции и инновации. – Чебоксары, 2015. – С. 189–193.
5. Щербицкая, В. С. Предметно-развивающая среда в ДОУ как условие интегрированного образования детей с особыми образовательными потребностями // Полипарадигмальность современного образования: подходы и направления. – Барнаул, 2016. – С. 356–360.

© Дружинина О. Н., Сергеева Г. Н., 2024

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ешмейкина Светлана Владимировна – младший научный сотрудник
НОИЦ педагогики и психологии личности ЧГПУ им. И. Я. Яковлева,
педагог-психолог МАОУ «СОШ № 59» г. Чебоксары

Велиев Артем Рафикович – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад
№23», преподаватель ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И. Н. Ульянова»,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме саморегуляции психических состояний подростков в условиях образовательного процесса. Развитие навыков саморегуляции способствует не только успешному обучению, но и формированию гармоничной личности, способной эффективно функционировать в современном обществе.

Ключевые слова: саморегуляция, подростки, психические состояния, тревожность.

Современная система образования претерпевает значительные инновационные изменения, которые приводят к возникновению и развитию различных стрессогенных ситуаций для участников образовательной деятельности. Комплексное внедрение цифровых технологий в образование открывает новые горизонты возможностей для учащихся, расширяет их права на качественное образование, однако повышается интенсивность учебного процесса, приводящая к многозадачности и информационной перегрузке. В условиях ускоренного темпа, информационного перенасыщения и постоянного

напряжения, формирование и поддержание эффективной саморегуляции психических состояний становится необходимостью [1,2].

История развития психологии знает немало научных трудов на тему исследования проблем, связанных с вопросами саморегуляции. Рассмотрением данной проблемы занимались такие ученые, как А. В. Карпова, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, Л. Г. Дикая, А. Б. Леонова, А. О. Прохоров и многие другие. К примеру, Л. Г. Дикая рассматривала саморегуляцию как процесс, направленный на сохранение или преобразование состояния для успешного выполнения определенной деятельности. В концепции смысловой регуляции психических состояний А. О. Прохорова центральным ядром является ценностно-смысловая сфера и потребность в самоактуализации [3].

По мнению В. И. Моросановой [4] процессы саморегуляции считаются внутренней целенаправленной активностью человека, реализуемой через системное участие различных процессов, явлений и уровней психики.

Не смотря на то, что проводились многочисленные исследования в проблемной области, проблема саморегуляции подростков все еще актуальна.

Современное общество сталкивается с большим количеством факторов, способствующих возникновению негативных психологических состояний у людей. И если взрослые обладают уже сформированной и более устойчивой психикой, то подросткам труднее справиться с проблемой саморегуляции психических состояний.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей саморегуляции психических состояний подростков в условиях образовательного пространства.

С согласия родителей и учащихся были обследованы 215 учащихся 7–8 классов. Средний возраст опрошенных – 14,5 лет. 58%

опрошенных – девочки, 42% – мальчики.

Учащиеся были опрошены по методике «Опросник школьной тревожности Филлипса». Данная методика помимо общего уровня школьной тревожности позволяет оценить уровень социального стресса, отношение к ситуациям достижения успеха, боязнь самовыражения и проверки умений, зависимость от общественного мнения, способность сопротивляться стрессу, отношение с учителями.

Также использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой. Методика дает возможность определить уровень развития саморегуляции и ее компонентов.

На основании анализа полученных данных можно сделать следующие. Средний уровень школьной тревожности показали 43% опрошенных, что свидетельствует о незначительной степени беспокойства и неуверенности подростков в условиях образовательной среды.

Страх самовыражения (26%) и проверка знаний (26%) воспринимаются подростками как наиболее стрессогенные ситуации, которые вызывают тревожное состояние и сомнения в собственных способностях. Примерно половина опрошенных (46%) подростков продемонстрировала средний уровень зависимости от мнения окружающих. Практически все учащиеся (86%) показывают адекватный уровень сопротивляемости стрессу. Проблемы в отношениях с учителями встречаются у 16% респондентов.

Анализ результатов по методике В. И. Моросановой показал, что у 18% респондентов низкий уровень саморегуляции. В основном, для подростков присущи низкие показатели по уровню сформированности таких параметров, как программирование (21%), оценка результатов (23%), гибкость (23%), самостоятельность (32%).

У 46% подростков установлен высокий уровень общей

саморегуляции с преобладающим параметром «планирование». Такие подростки обладают сформированной потребностью в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае детализированы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Исследование позволило установить значимые корреляции между тревожностью и стилями саморегуляции. В ходе корреляционного анализа обнаружена сильная прямая связь между самостоятельностью и такими показателями, как общая школьная тревожность (0,56, $p \leq 0,01$), переживание социального стресса (0,51, $p \leq 0,01$), фрустрация потребности в достижении успеха (0,71, $p \leq 0,01$), страх ситуации проверки знаний (0,58, $p \leq 0,01$), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (0,52, $p \leq 0,01$).

Обратная умеренная корреляционная связь выявлена между планированием и такими параметрами, как общая школьная тревожность (-0,49, $p \leq 0,01$), страх самовыражения (-0,41, $p \leq 0,01$), проверка знаний (-0,46, $p \leq 0,01$), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (-0,45, $p \leq 0,01$), низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (-0,48, $p \leq 0,01$). Также обратная умеренная корреляционная связь обнаруживается между моделированием и фрустрацией потребности в достижении успеха (-0,39, $p \leq 0,01$), страхом ситуации проверки знаний (-0,38, $p \leq 0,01$).

Корреляционный анализ показал, что существует прямая значимая связь между шкалами «оценивание результатов» и «страх в отношении с учителями» (0,53, $p \leq 0,01$), а также умеренная обратная связь со шкалой «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (-0,49, $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) Страх самовыражения и проверка знаний являются наиболее стрессовыми ситуациями для подростков и вызывают у них беспокойство, неуверенность в своих силах.

2) Подростки часто испытывают трудности в осознанном построении способов и алгоритмов своего поведения, а также в оценке результатов.

3) Важно обучать подростков приемам саморегуляции психических состояний во избежание проявлений девиантного и делинквентного поведения.

Выявленная специфика психических состояний и стиля саморегуляции у подростков может помочь педагогом при разработке профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Возрастные особенности смысловой регуляции психических состояний в образовательном процессе / С. В. Велиева. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2023. – 244 с.

2. Велиева, С. В. Особенности психических состояний учащихся, студентов и педагогов / С. В. Велиева, Н. Ю. Ярабаева, О. И. Григорьев, О. С. Пиняева // *International Journal of Medicine and Psychology*. – 2023. – Т. 6, № 5. – С. 174–178.

3. Моросанова, В. И. Развитие идей О. А. Конопкина в современных исследованиях осознанной саморегуляции в контексте актуальных задач образования / В. И. Моросанова // *Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования* – Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2021. – С. 11–18.

4. Прохоров, А. О. Ментальные основания регуляции психических состояний / А. О. Прохоров // Психология психических состояний/ Сост. А. В. Климанова, под общей редакцией М. Г. Юсупова, А. В. Чернова. Том Выпуск 16. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. – С. 355–363.

© Ешмейкина С. В., Велиев А. Р., 2024

**ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ
ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ
ДИЗАРТРИИ**

Жаврова Виктория Эдуардовна – студент Института психологии
и образования КФУ, г. Казань

Минуллина Аида Фаридовна – кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры психологии и педагогики специального
образования КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. в статье представлено исследование, направленное на анализ способности детей дошкольного возраста с диагностированной легкой степенью дизартрии различать фонемы речи. Основной акцент в исследовании делается на изучении влияния дизартрии на фонематическое восприятие и развитие речевых навыков у этой категории детей. Результаты исследования показали, что дети с легкой степенью дизартрии имеют определенные сложности с восприятием и обработкой фонем, что может оказывать значительное влияние на общее развитие речи и обучаемость чтению и письму. Авторы подчеркивают

важность ранней диагностики и коррекции данных нарушений для последующего успешного обучения и социальной адаптации детей.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, дизартрия, легкая степень дизартрии, стертая дизартрия, дошкольный возраст.

Рассмотрим теоретические сведения, которые на данный момент известны о фонематическом восприятии детей при стертой дизартрии. При данном нарушении дети не имеют возможности правильно воспринимать на слух фонемы родного языка, поэтому многие звуки могут произноситься неверно. Фонематическое восприятие поддается коррекции достаточно сложно, при этом отрицательно влияя не только на другие стороны речевого развития, но и на появление вторичных отклонений. Помимо этого, все нарушения звукопроизношения сохраняются у ребенка вследствие того, что он не способен правильно распознавать звуки на слух. В итоге у ребенка со стертой дизартрией наблюдается нечеткая речь, которая может быть тяжело понятна как родителям и специалистам, так и сверстникам. При этом возникает проблема, которая не даёт возможности для формирования чёткого слухового восприятия и контроля.

В настоящее время недостаточно разработан вопрос коррекции данной стороны речевого развития у детей, однако данные вопросы поднимаются в трудах Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой [2] и Е. Ф. Собонович [3]. Перечисленные авторы в своих работах раскрывают особенности диагностики, коррекционной работы, а также дифференциации данного нарушения от других.

Л. В. Лопатина [2] считает, что недостаточная чёткость и отчётливость артикуляционных движений, характерная для детей со стертой дизартрией, приводит не только к снижению дифференцировки в произношении различных звуков, но и к нарушению слухового

восприятия этих звуков у детей. Таким образом, из-за нечетких артикуляторных образов, формирующихся в результате ограниченной мобильности и координации артикуляционного аппарата, дети с трудом различают схожие звуковые единицы, что затрудняет процесс овладения грамотному произношению звуков.

Анализ литературных данных по теме исследования показал, насколько велико влияние фонематического восприятия на состояние других сторон речи. Так как была отмечена важность данного нарушения, необходимо разрабатывать новые способы диагностики фонематического восприятия. Это обусловило цель констатирующего эксперимента – определение текущего уровня фонематического восприятия, а также выявлении специфических особенностей и затруднений, которые испытывают дети данной категории в процессе восприятия и различения фонем.

Материалы и методы. Выборка нашего исследования представляет собой группу из 24 детей в возрасте 5–6 лет, у всех из которых имеется заключение «легкая степень дизартрии». Выборка включает в себя как мальчиков, так и девочек, чтобы обеспечить равные возможности и достоверность результатов исследования в различных случаях. Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений г. Казани.

Диагностика фонематических процессов Н. И. Дьяковой предполагает выявление факторов и условий, обеспечивающих его динамику для определения оптимального характера коррекции фонематического недоразвития [1]. Методика обследования детей по изучению фонематических процессов Н. И. Дьяковой широко применяется многими отечественными специалистами в масштабных исследованиях. Её эффективность и надежность позволяют использовать её для углубленного изучения фонематического развития у детей с

нарушениями речи.

При качественном анализе полученных результатов становится видно, что максимальный балл за задания является наиболее редким среди остальных показателей, что говорит о сложностях с распознаванием звуков речи детьми.

Часто дети выполняли задания на минимальный балл или отказывались приступать к выполнению, чувствуя себя неуверенными в своих силах. В случае исследований, связанных с диагностикой речевых нарушений, такое поведение детей не является необычным.

Количественный и качественный анализ результатов исследования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с легкой степенью дизартрии позволяет сделать следующие выводы:

1. Отмечается, что дети с легкой степенью дизартрии испытывают сложности с распознаванием и различением звуков речи. Это подтверждается наличием наиболее редких случаев получения максимального балла при выполнении заданий, что свидетельствует об ограниченной способности некоторых детей правильно распознавать звуковые характеристики.

2. Можно отметить, что возникают ситуации с выполнением заданий на минимальный балл, что может свидетельствовать о неуверенности детей в своих собственных силах и низком уровне уверенности в фонематическом восприятии.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют необходимость в целенаправленной коррекционной работе по улучшению фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с легкой степенью дизартрии. Применение современных методов и подходов к формированию фонематического восприятия у детей с легкой степенью дизартрии позволяет добиться заметного прогресса и значительно улучшить их речевые навыки.

Список литературы

1. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – Москва : Творческий центр Сфера, 2010 (Смоленск : Смоленская обл. тип. им. В. И. Смирнова). – 64 с.
2. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стёртой формой дизартрии / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб, 1994. – 91 с.
3. Собонович, Е. Ф. Проявление стёртых дизартрий и методы диагностики / Е. Ф. Собонович, А. Ф. Чернопольская // Дефектология – М. – 1974. – №3. – с. 98–110.

© Жаврова В. Э., 2024

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ В ТЯЖЕЛЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Жирнова Ульяна Борисовна – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема социальной адаптации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Проведен теоретический анализ психологических особенностей подросткового возраста, влияния трудной жизненной ситуации в становлении личности подростка и проявлению у него копинг-стратегий

преодоления в трудных жизненных условиях.

Ключевые слова: социальная адаптация, трудная жизненная ситуация, подростки, ограниченные возможности здоровья

В последние годы в России наблюдается рост числа детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, что связано с различными формами дезадаптации. Сущностная особенность трудной жизненной ситуации состоит в том, что она нарушает привычный для человека образ жизни и социальные связи и ухудшает условия его жизнедеятельности. В силу возрастных, психологических и экономических особенностей ребенок не может справиться с трудной жизненной ситуацией самостоятельно.

В настоящее время к категории детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, относятся несовершеннолетние из социально незащищенных, неблагополучных, многодетных семей; дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; дети с ограниченными возможностями здоровья; несовершеннолетние с отклоняющимся поведением, находящиеся в конфликте с законом; безнадзорные и беспризорные несовершеннолетние и др. [2].

В психологии существует множество понятий, относящихся к категории трудных жизненных ситуаций: «кризисные», «критические», «напряженные», «особые», «проблемные», «фрустрирующие», собственно «трудные», «чрезвычайные» ситуации и др. Среди отечественных авторов, изучавших специфику указанных ситуаций, выделяются В. А. Ананьев, Л. Ф. Бурлачук, Ф. Е. Василюк, М. И. Дьяченко, Д. Н. Исаев, В. Н. Мясищев, И. М. Никольская, и др. К зарубежным исследователям ситуаций психологической угрозы и специфики поведения в них личности относятся Р. Лазарус, С. Фолкман, Н. Хаан и др.

В исследованиях Дементьевой И. Ф., Евграфовой И. Н., Кусова А. Ф. и др. дано научное определение понятия «трудная жизненная ситуация» – это временная, объективно или субъективно создавшаяся ситуация; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; кризисная, экстремальная, критическая ситуация социальной нестабильности [2].

К. Н. Стребаева отмечает, что большая роль в становлении у детей и подростков способов поведения в конкретных трудных жизненных ситуациях отводится воспитательному воздействию окружающей среды, целенаправленному обучению детей конструктивным способам преодоления конкретных трудных жизненных ситуаций, формированию умений и навыков самостоятельного преодоления трудных ситуаций, возникающих в жизни [2].

Подростки с ОВЗ в основном характеризуют трудную ситуацию как требующую дополнительных ресурсов, происходящую неожиданно и вызывающую сильные чувства. Подростки с типичным развитием рассматривают трудную ситуацию в основном как вызывающую сильные чувства, связанную с отрицательными переживаниями и сложно прогнозируемую. Значимо различается в представлении опрошенных с разным статусом здоровья такая характеристика ситуации, как потребность в дополнительных ресурсах.

В статье У. Ю. Севастьяновой и Н. С. Шиповой рассматривалась специфика личностных ресурсов подростков с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание в исследовании уделяется взаимосвязи когнитивных и личностных качеств (рефлексии и самооэффективности). Результаты исследования показывают, что общий объем личностных ресурсов, которые, по оценкам, могут быть использованы подростками с ОВЗ в трудных жизненных ситуациях, невысок. В данной группе преобладали такие ресурсы, как доверие к

семье, честность, открытость и жизнерадостность. Респонденты с типичным развитием в большей степени использовали независимость, интеллект и самоуважение [1].

Так же в статье Н. С. Шипова, У. Ю. Севастьянова и М. А. Крыловой были представлены результаты эмпирического исследования ресурсов подростков с ограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития, общим недоразвитием речи) в совладании с трудными жизненными ситуациями. Подростки с разными видами нарушений оказались непоследовательны в понимании и интерпретации стрессовых ситуаций и ресурсов. Так, на понятийном уровне ресурсы определяются как средства достижения целей, а на ассоциативном – как материальные характеристики, физические и социальные элементы, необходимые человеку для решения трудных жизненных ситуаций.

Определены конкретные способы оценки своих ресурсов. Подростки с общим недоразвитием речи считали физические ресурсы наиболее важными и подчеркивали их значимость, в то время как подростки задержкой психического развития подчеркивали важность социальных ресурсов.

Подростки с общим недоразвитием речи фокусировались на вариантах преодоления трудностей, в то время как респонденты с задержкой психического развития фокусировались на людях, вовлеченных в ситуацию, и подчеркивали собственные чувства. В тоже время они были склонны считать, что использование большинства личностных ресурсов не является специфичным для группы заболевания, а скорее определяется наличием самого нарушения развития [3].

Таким образом, при рассмотрении социальной адаптации в трудных жизненных ситуациях у подростков с ОВЗ встречаются как

адаптивные, так и дезадаптивные копинг-стратегии, что может быть связано как с процессом воспитания в семье и в школе, так и с подростковым возрастом. Так же часто встречаются пассивность, стереотипность и ригидность, что подтверждает в целом. слабость проблемно-ориентированных копинг-стратегий в подростковом копинг-поведении

Список литературы

1. Севастьянова, У. Ю. Сравнительный анализ ресурсов подростков с типичным и нарушенным развитием / У. Ю. Севастьянова, Н. С. Шипова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – №3.

2. Стебаева, К. Н. Проблема социализации детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации / К. Н. Стебаева // Профилактика зависимостей. – 2016. – № 4(8). – С. 138–142.

3. Шипова, Н. С. Ресурсы совладающего поведения подростков с разными вариантами дизонтогенеза (на примере задержанного развития и нарушения речи) / Н. С. Шипова, У. Ю. Севастьянова, М. А. Крылова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №9 (101). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-sovladayuschego-povedeniya-podrostkov-s-raznymi-variantami-dizontogeneza-na-primere-zaderzhanNogo-razvitiya-i-narusheniya> (дата обращения: 20. 04. 2024).

© Жирнова У. Б., 2024

ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Забелич Диана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики, Белорусский государственный
педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос особых образовательных потребностей детей с интеллектуальными нарушениями, изменения этих потребностей в процессе обучения и развития, а также использование изменяющихся особых образовательных потребностей, как критерия оценки сформированности основ безопасности.

Ключевые слова: учащиеся с интеллектуальными нарушениями, основы безопасности жизнедеятельности, особые образовательные потребности, критерии оценки.

Возможность обеспечения собственной безопасности является одним из критериев готовности личности к самостоятельной жизни. В условиях динамичного, постоянно изменяющегося мира вопросы организации и поддержания безопасного жизненного пространства являются обязательным условием рациональной организации жизни [4]. Организация обучения детей с интеллектуальными нарушениями, являющимися уязвимой категорией лиц, требует создания специальных образовательных условий, в которых индивидуальные образовательные потребности могут изменяться. Динамика особых образовательных потребностей учащихся с интеллектуальными нарушениями может быть

критерием оценки сформированности основ безопасности и готовности к полной, частичной или сопровождаемой самостоятельности в будущем.

Проблема обеспечения собственной безопасности, способности и готовности поддерживать вокруг себя безопасное жизненное пространство, является актуальной для учащихся с нормотипичным развитием и с особенностями психофизического развития [2]. Ориентиром для исследователей является не только оценка эффективности проводимых мероприятий педагогическими работниками, но и мнение законных представителей учащихся [3, 5]. Важно выделить критерии оценки сформированности основ безопасности для определения уровня и готовности к самостоятельности.

Нам представляется возможным выделить критерии сформированности основ безопасности у учащихся с интеллектуальными нарушениями на основе особых образовательных потребностей.

В Республике Беларусь учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью имеют возможность обучаться как в учреждениях специального образования, так и в учреждениях общего среднего образования, в условиях образовательной интеграции. Реализация принципа инклюзии в образовании предусматривает выделение особых образовательных потребностей и удовлетворение их при организации и в процессе обучения. При разных формах организации обучения индивидуальные образовательные потребности могут быть разными. Вместе с тем, потребность в безопасности, являясь базовой человеческой потребностью, будет реализовываться и в условиях специального учреждения, и при образовательной интеграции.

Рассмотрим динамику потребности в безопасности, как особой

образовательной потребности, у учащихся с интеллектуальными нарушениями, обучающихся в условиях образовательной интеграции. Такая форма организации обучения предполагает большую самостоятельность как при нахождении учащегося в учреждении образования, так и во внеурочное время. Индивидуальное или групповое сопровождение может выступать особой образовательной потребностью и специальным условием для такого ребенка на момент начала обучения. Вместе с тем постепенный отказ от сопровождения, как проявление готовности к самостоятельности, может выступать критерием оценки сформированности моделей безопасного поведения.

Выделим образовательные потребности учащихся с интеллектуальными нарушениями, имеющие отношение к формированию основ безопасности:

1. Потребность в целенаправленном обучении моделям безопасного поведения. Данная образовательная потребность реализуется как в процессе обучения основам безопасности жизнедеятельности, так и во внеурочное время. Для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью нами была разработана учебная программа, предусматривающая не только формирование знаний об опасных ситуациях, но и рациональных способов действий в них [1]. Вместе с тем, данная учебная программа содержательно отличается от учебной программы общего среднего образования. Поэтому возможность обучаться по адаптированной программе общего среднего образования может служить критерием сформированности базовых компетенций безопасности и готовности к частичной самостоятельности в быту.

2. Потребность в определении актуальных направлений коррекции социальных проявлений интеллектуального нарушения. Вопросы социальной безопасности являются одними из значимых в процессе

формирования базовых компетенций безопасности у учащихся с интеллектуальными нарушениями. Способность и готовность вступать в безопасное социальное взаимодействие, возможность использовать социальное взаимодействие для обеспечения собственной безопасности является значимым критерием сформированности основ безопасности.

3. Потребность в использовании специфических методов и приемов. Актуальным является использование метода моделирования жизненных ситуаций в процессе формирования умений безопасного поведения. Самостоятельные правильные действия в таких ситуациях могут служить маркером готовности учащегося к самостоятельным действиям в реальных жизненных ситуациях.

4. Потребность в индивидуальном подходе обязательно реализуется через создание специальных условий в процессе обучения и коррекции. Объективное снижение потребности в постоянной индивидуализации, готовность учащегося с интеллектуальными нарушениями действовать в коллективе, обеспечивая не только собственную, но и коллективную безопасность, также может служить критерием социальной готовности к самостоятельности.

Безусловно, особые образовательные потребности и специальные условия, необходимые для организации обучения учащихся с интеллектуальными нарушениями основам безопасности, более обширны. Вместе с тем, выделенные нами особые образовательные потребности могут являться критериями для оценки сформированности основ безопасности как важного условия самостоятельности данной категории лиц в будущем.

Список литературы

1. Забелич, Д. Н. К вопросу о содержании учебной программы

«Основы безопасности жизнедеятельности» для учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью / Д. Н. Забелич // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки / Отв. редактор Л. М. Кобрина. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 81–84. – EDN LAFCEX.

2. Рабаданова, П. М. Оценка эффективности мероприятий по формированию безопасного поведения учащихся общеобразовательных и коррекционных школ / П. М. Рабаданова, А. А. Аминова // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 6(135). – С. 55–58. – EDN TGMLFS.

3. Сайфутдиярова, Е. Ф. Оценка учителями эффективности мероприятий по формированию безопасного поведения у учащихся общеобразовательных и коррекционных школ / Е. Ф. Сайфутдиярова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 4. – С. 203–209. – DOI 10.34216/2073–1426–2020–26–4–203–209. – EDN XJPGPR.

4. Терешенков, В. А. Рационализация образа жизни в условиях нестабильности современной среды / В. А. Терешенков // Среда, окружающая человека: природная, техногенная, социальная. – Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный инженерно-технологический университет», 2021. – С. 375–378. – EDN EGIALH.

5. Фатихова, Л. Ф. Особенности безопасного поведения подростков с нарушениями интеллектуального развития (по результатам оценки родителей) / Л. Ф. Фатихова, Е. Ф. Сайфутдиярова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2022. – № 1. – С. 53–92. – DOI 10.11621/vsp.2022.01.03. – EDN AGUANG.

© Забелич Д. Н., 2024

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Зайцева Наталья Владимировна – учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №1 «Солнышко», п. Вурнары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Инклюзивное образование предполагает объединение всех категорий детей (нормально развивающихся и детей с особыми образовательными потребностями) в единый образовательный процесс, признание и ценность их различий, а также способности к обучению. В современном обществе проблема инклюзивного образования становится все более актуальной, поскольку каждый год количество детей с особыми образовательными потребностями возрастает. Данные диагностик, проводимых учителями –логопедами в детских дошкольных учреждениях, свидетельствуют о том, что до 60% детей имеют какие-либо проблемы, такие как нарушения речи, слуха, двигательные нарушения, эмоционально-волевые расстройства и задержка психического развития.

Ключевые слова: инклюзия, индивидуальный подход, коррекция.

Одной из главных задач современного образования является обеспечение доступности и качества образовательных услуг для всех детей. Для достижения качественного инклюзивного образования важно создать специальные условия в дошкольных учреждениях, где каждый ребенок с особыми образовательными потребностями может полноценно учиться и развиваться. Важнейшим из этих условий является сотрудничество педагогов в организации образовательной деятельности ребенка. Как отмечает Сабельникова С., педагоги и администрация

образовательного учреждения, принявшие концепцию инклюзии, очень нуждаются в отработке механизмов взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где главной фигурой является ребенок. Педагогический коллектив группы, куда входят дети с особыми образовательными потребностями, должен включать воспитателей, учителей-логопедов, учителей-дефектологов и педагогов-психологов. Основными направлениями работы педагогического коллектива в данной группе являются: диагностика индивидуальных особенностей развития каждого ребенка, комплексная оценка ресурсов и недостатков ребенка для составления индивидуального образовательного маршрута и программы, планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных потребностей детей, организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы, а также контроль инклюзивного образовательного процесса. Деятельность учителя-логопеда в инклюзивном образовании направлена на создание условий, которые способствуют выявлению и преодолению нарушений речевого развития детей с особыми образовательными потребностями, а также развитию их коммуникаций с другими детьми. Программа коррекционной работы с воспитанником включает диагностическое и развивающее направление. В начале учебного года в дошкольных образовательных учреждениях проводится психолого-логопедическое обследование с целью выявления речевых нарушений у дошкольников. По результатам диагностики, дети, требующие коррекционной помощи, зачисляются на логопедические занятия. Сопровождение ребенка с нарушениями в речи начинается с комплексного обследования у специалистов. Учитель-логопед, используя специальные методики, выявляет нарушения речевой деятельности и оформляет речевую карту. Результаты обследования обсуждаются педагогическим коллективом для составления полной картины и планирование этапов развития ребенка.

При необходимости, родителям рекомендуется консультация у специалистов-врачей (психоневролога, невропатолога, отоларинголога, стоматолога). Учитывая индивидуальные особенности ребенка, составляется индивидуальный план развития и обучения. Следующий этап работы учителя-логопеда – коррекция нарушенной речевой деятельности воспитанника. Коррекционная работа основывается на использовании специальных образовательных программ и методов, также создаются специальные условия для занятий, подбираются методические пособия и материалы для проведения групповых и индивидуальных занятий.

Работа с каждым ребенком учитывает его индивидуальные особенности и структуру дефекта. Главная цель индивидуальных занятий – максимально развить речевые навыки у ребенка, используя доступные ресурсы. Учитель-логопед применяет различные методы и формы обучения, подбирает для каждого ребенка материалы, соответствующие индивидуальным возможностям. В нашем дошкольном учреждении есть дети с заключениями: ТНР, ЗПР. Они все разного возраста, включены в группы вместе с детьми без нарушений развития.

Также важным условием успеха и результата работы является сотрудничество с родителями и включение их в учебный процесс. Для этого используются индивидуальные консультации, семинары, анкеты, информационная поддержка, проведение открытых занятий с родителями, организация совместных мероприятий. Также учитель-логопед проводит консультативную работу среди родителей группы, благодаря этому достигается успех в коррекционной работе. Важным условием успеха является сотрудничество учителя-логопеда с воспитателями инклюзивной группы. Оно включает анализ результатов диагностики детей и всей группы, разработку совместного планирования, подбор материала, и тесное сотрудничество с

родителями, рекомендации по коррекции речевых процессов, планирование проектной деятельности для детей с особыми образовательными потребностями. Только совместная работа принесет результаты. В конце учебного года специалисты проанализируют результаты обучения, оценят достижения детей и успешность реализации индивидуальных образовательных программ. Получение ребенком с особыми потребностями образования стало для нас одной из самых главных задач, одним из основных и неотъемлемых условий его успешной социализации, обеспечения его полноценного участия в жизни общества.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Возрастные особенности смысловой регуляции психических состояний в образовательном процессе / С. В. Велиева. – Чебоксары, 2023.

2. Гуженкова, Н. В. Преодоление нарушений звукопроизношения у детей с ОНР старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Н. В. Гуженкова, А. А. Тимачева // Инновационные педагогические технологии: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2018 г.). – Казань: Молодой ученый, 2018. – С. 104–106.

3. Семенова Т. Н. Коррекция психических состояний и развитие социально-коммуникативно-речевой компетентности у детей с атипичным и нормативным вариантом онтогенеза: точки соприкосновения в условиях этнокультурной среды / Т. Н. Семенова, С. В. Велиева, Н. В. Иванова: монография. – Чебоксары, 2020.

4. Богатырева, А. В. Особенности организации логопедической работы в условиях инклюзивного образования / А. В. Богатырева, М. А. Косткина. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ГОСУДАРСТВЕ ИЗРАИЛЬ

Захарченко Полина Васильевна – учитель-дефектолог, магистрант
БГПУ, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Статья посвящена опыту оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра в государстве Израиль. Автор приводит алгоритмы оказания помощи детям раннего и дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, коррекционная помощь, государство Израиль.

Расстройство аутистического спектра (далее – РАС) представляет собой комплексное нарушение нейроразвития, которое существенно влияет на жизнь детей и их семей. Расстройство аутистического спектра является одним из самых распространенных неврологических расстройств у детей. Оно характеризуется нарушениями в общении, социальных взаимодействиях и ограниченными и повторяющимися интересами и действиями. Для полноценного развития дети с РАС нуждаются в специальной помощи и поддержке, оказываемой им с самого раннего детства.

В государстве Израиль для детей с РАС используются разнообразные коррекционные методы, направленные на развитие

коммуникационных и социальных навыков. Поведенческая терапия, арт-терапия, музыкальная терапия и терапия игрой – это лишь некоторые из методов, которые помогают детям с РАС развиваться и интегрироваться в общество.

Диагностика проводится в соответствии с новыми критериями, указанными в DSM-5, в том числе с указанием степени тяжести заболевания, который учитывает уровень развития, когнитивный уровень (в соответствии с возрастом), функциональную оценку и оценку симптомов аутизма.

На сегодняшний день в государстве Израиль существуют различные услуги, предназначенные для детей, страдающих расстройством аутистического спектра [1; 2].

- Для детей с РАС в возрасте до 3 лет помощь оказывается за счет финансирования государства в так называемых «реабилитационных дневных садах». Эти образовательные учреждения относятся к социальной защите и принадлежат Министерству благосостояния. В деятельность этих организаций привлекаются не только государственные средства, но и помощь различных общественных благотворительных объединений.

- Дети с РАС дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) посещают «коммуникативные сады». Основная цель которых состоит в подготовке детей к взаимодействию со взрослыми и сверстниками, чтобы затем попасть в обычные инклюзивные сады. «Коммуникативные сады» курирует Министерство образования и Министерство здравоохранения. Так услуги реабилитации финансируются от Министерства здравоохранения и 3. 5 часа входят в область пара-медицины как дополнительная услуга Министерства образования.

- Также есть частные организации, работающие вне коммуникативных садов или детских реабилитационных садов, которые

также предоставляют услуги детям с РАС посещающим обычные детские сады. Данные услуги также оказываются при финансовой поддержке государства.

Исследования показывают, что интенсивный уход в раннем возрасте имеет наиважнейшее значение для детей с РАС. Эти превентивные меры способствуют в дальнейшем улучшению их функционирования в общественной жизни уже в дошкольном и школьном возрасте. Министерство здравоохранения государства Израиль признало необходимость предоставления специализированной корзины услуг по уходу для детей раннего возраста с РАС, известной как «оздоровительный уход».

Эта корзина включает 14 часов оказания помощи семье в неделю ухода, включая 10.5 часов на прямой уход за ребенком (занятия с ребенком, осуществление гигиенических процедур и т. п.), 3.5 часа на дополнительные процедуры (развитие движений, речи и т. п.).

Программы оказания такой помощи предоставляются с учетом методик и систем, принятых в местах оказания помощи, и в соответствии с критериями, установленными Министерством здравоохранения.

Эти услуги предоставляются специалистами в таких областях, как: логопедия; трудотерапия; психология; медицинская помощь; развивающие занятия; поведенческая терапия и физиотерапия. Все эти реабилитационные мероприятия включаются по мере необходимости, в разных сочетаниях и в соответствии с общей программой ухода, которая разрабатывается командой специалистов.

Согласно закону, для получения этой корзины ухода, дети должны пройти обширную диагностику в соответствии с установленными критериями. Право на уход в коммуникативных детских садах предоставляется после решения комиссии, устанавливающей этот

статус. Для этого требуется представление необходимых документов, включая диагноз от врача и справку из комиссии [1].

В Израиле помощь детям с особыми образовательными потребностями оказывается как в специальных государственных, так и частных организациях. Вот перечень услуг, оказываемых детям в частных учреждениях [3]: трудотерапия (занятия для саморазвития); арт-терапия (увлекательный способ психологической помощи, основанный на играх и творчестве); физиотерапия (лечебная физкультура, массаж); диетотерапия (правильное питание); психоанализ и психокоррекция (работа с поведенческими проблемами) и др.

Чаще всего логопедическая помощь детям с РАС начинает оказываться с 5-летнего возраста. Однако все остальные специалисты подготавливают почву для работы логопеда, вовлекая ребенка во взаимодействие и различные виды вербальной и невербальной коммуникации.

В Израиле большое внимание уделяется интеграции детей с РАС не только в образовательных организациях, но и в социальной жизни. Большинство людей спокойно реагирует на какие-либо поведенческие отклонения, многие знают, как прийти на помощь.

В государстве часто проводятся крупномасштабные выставки, в которых могут участвовать люди с РАС. После достижения 18-ти лет, люди с особенностями могут пойти в армию, могут получить высшее образование, найти работу. Есть достаточное количество специальных организаций, занимающихся помощью в поиске работы данным лицам.

Таким образом, система государственных услуг для детей с РАС строится на основе современных подходов и требований Министерства здравоохранения, полностью финансируется государством и предполагает пролонгированное сопровождение от ранней помощи до трудоустройства и сопровождения взрослых [3].

Список литературы

1. Расстройства аутистического спектра ASD (Autistic Spectrum Disorder). – URL: https://www.health.gov.il/Russian/Subjects/KidsAndMatures/child_development/Autism/Pages/default.aspx.
2. Система образования в Израиле // Кнессет Научно-исследовательский Центр Кнессета. – URL: <https://m.knesset.gov.il/RU/activity/mmm/mmmRu170515.pdf> (дата обращения: 20. 03. 2024).
3. Справочник о правах и услугах для взрослых с расстройствами аутистического спектра. – URL: https://alut.org.il/wp-content/uploads/2017/08/zchuyot_bogrim_Russian_2017.pdf. (дата обращения: 20. 04. 2024).

© Захарченко П. В., 2024

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ

Жирнова Ульяна Борисовна – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования, КФУ, г. Казань

Зиннатуллина Диляра Венеровна – студент, кафедра психологии и педагогики специального образования, КФУ, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема социальной адаптации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Проведен теоретический анализ психологических особенностей подросткового возраста, влияния трудной жизненной ситуации в становлении личности подростка и проявлению у него копинг-стратегий преодоления в трудных жизненных условиях.

Ключевые слова: социальная адаптация, трудная жизненная ситуация, подростки, ограниченные возможности здоровья

В последние годы в России наблюдается рост числа детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, что связано с различными формами дезадаптации. Сущностная особенность трудной жизненной ситуации состоит в том, что она нарушает привычный для человека образ жизни и социальные связи и ухудшает условия его жизнедеятельности. В силу возрастных, психологических и экономических особенностей ребенок не может справиться с трудной жизненной ситуацией самостоятельно.

В настоящее время к категории детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, относятся несовершеннолетние из социально незащищенных, неблагополучных, многодетных семей; дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; дети с ограниченными возможностями здоровья; несовершеннолетние с отклоняющимся поведением, находящиеся в конфликте с законом; безнадзорные и беспризорные несовершеннолетние и др. [2].

В психологии существует множество понятий, относящихся к категории трудных жизненных ситуаций: «кризисные», «критические», «напряженные», «особые», «проблемные», «фрустрирующие», собственно «трудные», «чрезвычайные» ситуации и др. Среди отечественных авторов, изучавших специфику указанных ситуаций, выделяются В. А. Ананьев, Л. Ф. Бурлачук, Ф. Е. Василюк, М. И. Дьяченко, Д. Н. Исаев, В. Н. Мясищев, И. М. Никольская, и др. К

зарубежным исследователям ситуаций психологической угрозы и специфики поведения в них личности относятся Р. Лазарус, С. Фолкман, Н. Хаан, и др.

В исследованиях Дементьевой И. Ф., Евграфовой И. Н., Кусова А. Ф. и др. дано научное определение понятия «трудная жизненная ситуация» – это временная, объективно или субъективно создавшаяся ситуация; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; кризисная, экстремальная, критическая ситуация социальной нестабильности [2].

Стребаева К. Н. отмечает, что большая роль в становлении у детей и подростков способов поведения в конкретных трудных жизненных ситуациях отводится воспитательному воздействию окружающей среды, целенаправленному обучению детей конструктивным способам преодоления конкретных трудных жизненных ситуаций, формированию умений и навыков самостоятельного преодоления трудных ситуаций, возникающих в жизни [2].

Подростки с ОВЗ в основном характеризуют трудную ситуацию как требующую дополнительных ресурсов, происходящую неожиданно и вызывающую сильные чувства. Подростки с типичным развитием рассматривают трудную ситуацию в основном как вызывающую сильные чувства, связанную с отрицательными переживаниями и сложно прогнозируемую. Значимо различается в представлении опрошенных с разным статусом здоровья такая характеристика ситуации, как потребность в дополнительных ресурсах.

В статье У. Ю. Севастьяновой и Н. С. Шиповой рассматривалась специфика личностных ресурсов подростков с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание в исследовании уделяется взаимосвязи когнитивных и личностных качеств (рефлексии и самооэффективности). Результаты исследования показывают, что общий

объем личностных ресурсов, которые могут быть использованы подростками с ОВЗ в трудных жизненных ситуациях, невысок. В данной группе преобладали такие ресурсы, как доверие к семье, честность, открытость и жизнерадостность. Респонденты с типичным развитием в большей степени использовали независимость, интеллект и самоуважение [1].

Так же в статье Н. С. Шипова, У. Ю. Севастьянова и М. А. Крыловой были представлены результаты эмпирического исследования ресурсов подростков с ограниченными возможностями здоровья (задержкой психического развития, общим недоразвитием речи) в совладании с трудными жизненными ситуациями. Подростки с разными видами нарушений оказались непоследовательны в понимании и интерпретации стрессовых ситуаций и ресурсов. Так, на понятийном уровне ресурсы определяются как средства достижения целей, а на ассоциативном – как материальные характеристики, физические и социальные элементы, необходимые человеку для решения трудных жизненных ситуаций. Определены конкретные способы оценки своих ресурсов. Подростки с общим недоразвитием речи считали физические ресурсы наиболее важными и подчеркивали их значимость, в то время как подростки задержкой психического развития подчеркивали важность социальных ресурсов. Подростки с общим недоразвитием речи фокусировались на вариантах преодоления трудностей, в то время как респонденты с задержкой психического развития фокусировались на людях, вовлеченных в ситуацию, и подчеркивали собственные чувства. В тоже время они были склонны считать, что использование большинства личностных ресурсов не является специфичным для группы заболевания, а скорее определяется наличием самого нарушения развития [3].

Таким образом, при рассмотрении социальной адаптации в

трудных жизненных ситуациях у подростков с ОВЗ встречаются как адаптивные, так и дезадаптивные копинг-стратегии, что может быть связано как с процессом воспитания в семье и в школе, так и с подростковым возрастом. Так же часто встречаются пассивность, стереотипность и ригидность, что подтверждает в целом. слабость проблемно-ориентированных копинг-стратегий в подростковом копинг-поведении.

Список литературы

1. Севастьянова, У. Ю. Сравнительный анализ ресурсов подростков с типичным и нарушенным развитием / У. Ю. Севастьянова, Н. С. Шипова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyu-analiz-resursov-podrostkov-s-tipichnym-i-narushennym-razvitiem> (дата обращения: 29. 03. 2024).

2. Стебаева, К. Н. Проблема социализации детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации / К. Н. Стебаева // Профилактика зависимостей. – 2016. – № 4(8). – С. 138–142. – EDN XGSKMZ.

3. Шипова, Н. С. Ресурсы совладающего поведения подростков с разными вариантами дизонтогенеза (на примере задержанного развития и нарушения речи) / Н. С. Шипова. У. Ю. Севастьянова, М. А. Крылова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – №9 (101). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/resursy-sovladayuschego-povedeniya-podrostkov-s-raznymi-variantami-dizontogeneza-na-primere-zaderzhanNogo-razvitiya-i-narusheniya> (дата обращения: 20. 04. 2024).

© Жирнова У. Б., 2024

СПЕЦИФИКА ПРОГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Иванова Евгения Александровна – студент ФГАОУ ВО КФУ, г. Казань

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук,
доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет», г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования прогностических способностей как ресурса социализации дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Выявлена недостаточная сформированность способности к предвосхищению ситуаций будущего. Результаты исследования могут быть полезны при разработке программ по формированию прогностических способностей детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: социализация, прогностические способности, дошкольный возраст, дети, расстройства аутистического спектра.

Прогнозирование включает в себя познавательные и эмоционально-личностные компоненты, что позволяет рассматривать его как показатель успешной социальной адаптации ребенка [1]. Дошкольники с расстройствами аутистического спектра (далее РАС), из-за своих психофизиологических особенностей развития имеют нарушения в следующих сферах социализации: в общении, в поведении, самосознании [3]. Все это влечет за собой сложности прогнозирования ситуаций будущего, что в свою очередь затрудняет их социальную адаптацию. В работах G. Terrett, Angus, L. Wing, Ахметзяновой А. И., Артемьевой Т. В. изучается взаимосвязь способности к предвосхищению

и успешной социализации у дошкольников с РАС [2]. Однако вопрос о специфике прогностических способностей как ресурса социализации у дошкольников с РАС изучен в недостаточном объеме и требует дальнейшего исследования. По этой причине целью нашего исследования является эмпирическое изучение прогностических способностей у дошкольников с РАС.

Эксперимент проводился с 2023– 2024 год на базе 3 дошкольных учреждений: МБДОУ «Детский сад № 63 комбинированного вида», МАДОУ «Детский сад № 109 комбинированного вида», МБДОУ «Детский сад № 189 комбинированного вида» города Казани. В исследовании приняли участие 28 детей, в возрасте 5–7 лет.

Для изучения показателей социализации у дошкольников с РАС была использована методика «Диагностика вариантов аутистического развития у дошкольников» Н. Ю. Калмыковой, М. М. Либлинга. При исследовании прогностических способностей использовалась методика «Прогностические истории» А. И. Ахметзяновой, Т. В. Артемьевой. С помощью программы SPSS. v22 была проведена обработка эмпирических данных.

Говоря об особенностях социализации детей с РАС стоит отметить, что компоненты коммуникации находятся на низком уровне развития. Наиболее развитым компонентом является реакция на обращенную речь ($M = 2,46$; $Max = 4$). Сложнее всего им проявить инициативу в совместной игре или контакте ($M = 0,82$; $Max = 4$). Если говорить о уровне сформированности речевой функции дошкольников с РАС, то стоит отметить, что чаще всего они не понимают речь, им тяжело озвучить свои чувства, мысли, ответить на вопрос, произнесенные фразы и предложения часто грамматически неверны.

Далее были изучены прогностические способности дошкольников с РАС. Структурные характеристики прогнозирования имеют низкий

уровень развития. Лучше всего развита способность прогнозировать действия ($M=3$; $Max=12$). Труднее дается прогноз высказываний ($M=0,36$; $Max=12$). Также им тяжело спрогнозировать как свои, так и чужие чувства, эмоции.

Говоря о регулятивной функции прогнозирования стоит отметить, что в прогнозах дошкольников с РАС нередко встречаются пессимистические установки ($M=1,18$; $Max=3$), дети конструируют пассивную позицию ($M=1,11$; $Max=3$). Рассматривая когнитивную функцию, можно увидеть, что в прогнозе детей встречаются реалистичные образы ($M=2,14$; $Max=3$). Чаще всего прогноз обобщен, краткосрочен. Все компоненты рече-коммуникативной функции имеют минимальные показатели ($M=0$; $Max=3$). Дети имеют низкую речевую активность, поэтому не могут дать развернутый вариант развития будущего. Изучение показателей функций деятельности прогностических способностей говорят о том, что свободная деятельность развита хуже всего ($M=1,64$; $Max=9$), в то время как организованная деятельность имеет самые высокие показатели ($M=3,71$; $Max=9$). Рассматривая сферы прогнозирования видно, что дошкольник имеет наиболее сильную связь с родителями ($M=2$, $Max=4$), нежели со сверстниками или другими взрослыми ($M=1,46$; $Max=4$). Показатели социализации имеют положительную связь с прогностическими способностями на уровне $p > 0,001$. Значит, чем лучше у дошкольников с РАС будут развиты прогностические способности, тем лучше будут сформированы показатели социализации.

На основе полученных результатов, была разработана коррекционная логопедическая программа, цель которой является формирование рече – коммуникативной функции прогнозирования. Данная программа состоит из 4 разделов: знакомство с базовыми эмоциями, дифференциация усвоенных эмоций, формирование социо-

эмоциональных навыков в различных жизненных ситуациях, самостоятельного ответа у ребенка в различных социальных ситуациях будущего. На протяжении всей коррекционной работы происходит формирования словаря по теме эмоции, развитие экспрессивной и импрессивной речи. Все это способствует социализации детей с РАС.

Таким образом, показатели социализации детей с РАС характеризуются низким уровнем развития, обнаружены нарушения в коммуникативных и речевых навыках. Имеется недостаточная сформированность способностей к предвосхищению. Показатели социализации положительно связаны со способностями к прогнозированию, а значит, чем лучше у ребенка с РАС будут сформированы прогностические способности, тем лучше у него развиты показатели социализации.

Работа выполнена в рамках федеральной инновационной площадки «Прогностическая способность дошкольников с расстройством аутистического спектра как ресурс социализации: модель детекции»

Список литературы

1. Ахметзянова, А. И. Взаимосвязь прогнозирования и позитивной социализации детей с нарушениями в развитии / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева – Текст: непосредственный // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13 – № 69. – С. 5 – 20.

2. Ахметзянова, А. И. Диагностика структурно-функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство/ А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 78 с. – ISBN отсутствует – Текст: непосредственный.

3. Калмыкова, Н. Ю. Диагностика ДиВАР для дошкольников с РАС/

Н. Ю. Калмыкова, М. М. Либлинг – Текст: электронный // Альманах института коррекционной педагогики <https://alldf.ru/ru/>. – 2022. – №48. – URL:<https://alldf.ru/ru/almanac48/determinationofthetypologicalvariantofautismin-preschoolers-using-the-diagnostic> (дата обращения: 01. 03. 2024).

ru/ru/almanac48/determinationofthetypologicalvariantofautismin-preschoolers-using-the-diagnostic (дата обращения: 01. 03. 2024).

© Иванова Е. А., 2024

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

Ивлиева Дарья Алексеевна – студент кафедры педагогики и физической культуры, Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Шеремет Елена Александровна – ассистент кафедры педагогики и физической культуры, Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, Россия

Аннотация. В статье раскрываются психологические и социальные аспекты здоровьесбережения. Рассматриваются понятия: «здоровьесбережение», «культура здоровья», «психология здоровья». Анализируются психологические и педагогические подходы к изучению проблемы здоровья; здоровьесберегающие технологии, способствующие сохранению и укреплению здоровья.

Ключевые слова: здоровьесбережение, культура здоровья, здоровьесберегающие технологии, психология здоровья.

Здоровьесбережение – это многокомпонентный комплекс (мероприятия, практики и т. д), направленный на поддержание и укрепление здоровья человека, который представляет собой образ жизни, направленный на заботу о физическом и психическом состоянии, профилактику острых и хронических заболеваний.

Здоровьесбережение также охватывает образ жизни, способствующий укреплению иммунитета, снижению стресса, обеспечению достаточного отдыха и сна, а также минимизацию вредных привычек, а в идеале – полный отказ от них. Это стремление к гармонии и балансу в жизни с целью улучшения, а также сохранения здоровья.

Ключевой принцип здоровьесбережения – максимальное единство и согласованность всех жизненных аспектов. Это понятие подразумевает систематическую деятельность, направленную на укрепление физического и психического благополучия человека. Оно учитывает взаимосвязь между физическим и психическим здоровьем, а также влияние окружающей среды и социальных факторов на благополучие в целом.

Культура здоровья, является одним из основных аспектов воспитания здорового образа жизни. Само понятие направлено на развитие личностных качеств, поддержание здоровья, понимание важности здорового образа жизни, мотивацию, ответственное отношение и физическое воспитание.

Здоровьесбережение, является неотделимой частью общественной политики в области здравоохранения и владеет существенным ресурсом для улучшения качества жизни населения. Поэтому разработка, реформирование и поддержка телепрограмм и мероприятий, нацеленных на здоровьесбережение, являются первоочередными задачами для государственных и медицинских структур.

Технологии, способствующие сохранению и укреплению здоровья,

были классифицированы на основе различных подходов. Здоровьесберегающие технологии обеспечивают безопасные условия в процессе обучения, воспитания и работы в школе, а оздоровительные направлены на укрепление физического здоровья и повышение его резервов.

По мнению М. Г. Романцова: «Психологические и педагогические подходы к изучению проблемы здоровья и развитию индивидуальных качеств основываются на принципах комплексности, системности и непрерывности. При исследовании этой проблемы стоит учитывать социально-психологические и психофизиологические характеристики человека, а также акцентировать внимание на возрастную периодизацию и особенности психосоматической конституции» [4].

Таким образом, психологию здоровья следует рассматривать как науку, изучающую психологические факторы, влияющие на здоровье, а также многообразные способы его поддержания, укрепления и развития. Основную роль в осуществлении жизненных целей и развития потенциала человека играет здоровье [3].

Согласно В. А. Ананьеву, из-за того, что цели психологии здоровья превосходят сохранение физического благополучия, она не может быть достигнута полностью. Суть здоровья заключается не только в стремлении к полноценному и крепкому физическому здоровью, но и в реализации своего потенциала, социального предназначения при помощи здоровья [3].

Комплексность «полного здоровья» представлена следующим: сформированные семейные взаимоотношения, которые в свою очередь оказывают огромное влияние на благополучие последующих поколений; гигиену и физическое воспитание; психогигиеническую культуру; духовную культуру, являющуюся основой для психосоциального развития человека и развивающаяся на основе морали; воспитание у

подростающего поколения основ и аспектов здорового образа жизни.

Для предотвращения проблем со здоровьем, стоит соблюдать комплекс норм и правил здорового образа жизни: правильное питание – основа здорового образа жизни; физическая активность, позволяет улучшить сон, понизить уровень стресса, тревожности; гигиенические нормы – профилактика возникновения заболеваний; соблюдение режима дня, рациональное чередование труда и отдыха, также помогает избежать психоэмоционального перенапряжения; отсутствие вредных привычек.

Таким образом, очевидно, что в настоящее время вопросы, связанные с созданием оптимальных условий для активного и здорового образа жизни являются актуальными. Можно выявить очевидную связь между физическим и психическим состоянием организма, а также влияние окружающей среды и социальных факторов на общее благополучие человека. Всё это говорит о том, что существует потребность в формировании эффективных стратегий и рекомендаций для создания условий, способствующих активному и здоровому образу жизни.

Список литературы

1. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб., 2015.
2. Касаткин, В. Н. Основы психологии и педагогики здоровья. – М., 2010.
3. Купцова, С. А. Психологические основы здоровьесбережения в современной системе образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – №1(январь). – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru//2017/170013/htm/>

4. Романцов, М. Г. Современной школе-здоровьесохраняющее образование [Текст] //М. Г. Романцов// Образование в современной школе. –2003. – №6. -С. 42

5. Синягина, Н. Ю. Как сохранить и укрепить здоровье детей: психологические установки и упражнения [Текст] /Н. Ю. Синягина, И. В. Кузнецова. –М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС,2004. -150с.

© Ивлиева Д. А., Шеремет Е. А., 2024

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Исламова Резеда Ринатовна – студент Института психологии и образования, КФУ, г. Казань

Минуллина Аида Фаридовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Фонематическое восприятие играет важную роль в развитии речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Понимание особенностей этого процесса является ключевым аспектом для эффективной коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР.

Ключевые слова: Фонематическое восприятие, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи

Развитие и совершенствование фонематического восприятия детей

старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одной из важных задач воспитания и обучения. Фонематическое восприятие представляет собой способность различать и осознавать отдельные звуки, фонемы, в речи [4, с. 113].

Особенности фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи связаны с их специфическими потребностями в обучении и дальнейшем развитии. Такие дети часто испытывают затруднения в выделении и различении фонем, а также в их правильной произносительной артикуляции. В результате, их речевое развитие может быть замедленным или отставать от развития сверстников [3, с. 99].

Одной из причин данных особенностей является нарушение слухового анализа и синтеза звуков. У детей с общим недоразвитием речи слуховой анализ и синтез может быть затруднен, что приводит к трудностям в правильном восприятии и артикуляции звуков. В связи с этим, в процессе обучения таким детям необходимо уделять особое внимание развитию фонематического слуха и способностей слушать и различать отдельные звуки, фонемы [1, с. 55].

Для эффективного развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи рекомендуется использовать специальные психологические и педагогические методики и техники [2, с. 25]. Кроме того, важно создать безопасную и поддерживающую атмосферу для работы с данными детьми, а также организовать индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его потребности и способности.

Полученные результаты и обсуждение. Исследование фонематического восприятия у старших дошкольников с ОНР проходило на базе МАДОУ «Детский сад № 109 комбинированного вида» Советского района г. Казани. В исследовании приняли участие 28 детей в возрасте 5–6 лет. 14 детей из логопедической группы №1 составили

экспериментальную группу. 14 детей из логопедической группы №2 составили контрольную группу.

Материалы и методы. Для исследования фонематического восприятия дошкольников логопедических групп выбрана комплексная методика обследования фонематического восприятия, включающая задания Н. И. Дьяковой, Т. Б. Филичевой, Г. А. Каше, Г. В. Чиркиной.

Итоги первого этапа эксперимента (констатирующий этап) показали, что в коррекционной работе нуждается фонематическое восприятие детей.

Средний уровень развития фонематического восприятия был выявлен у 36% детей экспериментальной группы и 43% детей из контрольной группы. Дошкольники могут выделять звук из ряда других звуков, слогов и слов, допуская некоторые ошибки, но самостоятельно их исправляя. Дошкольники могут услышать ошибку в произнесении заданного звука. Иногда путаются в сопоставлении слова в словосочетании.

Низкий уровень развития фонематического восприятия в ходе эксперимента был выявлен у 64% детей экспериментальной группы и 57% детей из контрольной группы. Этим детям сложно давалось фонематическое восприятие звуков из ряда звуков, из ряда слогов, из ряда слов. Дошкольники не могут на слух определить правильное слово. Фонематическое восприятие для этих детей является серьезной проблемой.

Для того, чтобы скорректировать уровень фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, была проведена работа, которая содержала в себе 16 занятий, включающие 59 упражнений, которые проводились 2 раза в неделю в первой половине дня в течение двух месяцев.

На первом этапе дети учились различать неречевое звучание, что

способствует слуховому вниманию ребенка, его слуховой памяти. На втором этапе дети учатся различать тембр, силу голоса и его высоту. Упражнения состоят из одинаковых звуков и слов, включающих идентичные звуки для совершенствования навыков понимания интонации речи, обучения использованию эмоциональных оттенков.

Третий этап – дети учатся различать слова, близкие по звуковому насыщению, различать слова с идентичным одним звуком до нескольких таких звуков.

На четвертом этапе дети учатся различать слоги, которые различаются одним звуком с использованием приема повторения слогов. На пятом этапе дети развивают навыки дифференциации звуков по произношению, различения слухового образа звуков.

Работа проводится с постепенным переходом от акустически далеких звуков к акустически близким звукам гласных и согласных, затем звуков в слогах, затем звуков в словах. Помимо этого, работа по данному этапу направлена на развитие слуховой памяти. На шестом этапе проводится работа по определению характера звука, их количества, места в слове и последовательности.

Анализируя результаты развития фонематического восприятия у старших дошкольников с ОНР на различных этапах эксперимента, мы можем заключить, что дети из экспериментальной группы: 57% достигли высокого уровня показателей, 7% улучшили свои результаты до среднего уровня, а 14% сохранили показатели низкого уровня, что на 50% меньше, чем в начале исследования.

Итак, фонематическое восприятие – фундамент овладения чтением и письмом. Данный процесс имеет важное значение в речевом развитии и подготовке детей к обучению в школе. В качестве рекомендаций родителям были предложены: введение регулярного чтения,

интерактивных игр, пения песен, рифмовок, чтения стихотворений, составления слов из набора звуков. Перечисленные техники помогут детям старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи развить и совершенствовать свое фонематическое восприятие. Это позволит им лучше усваивать и использовать фонемы при общении, а также снизит риск дальнейших проблем с речью в будущем.

Список литературы

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2020. – 99 с.

2. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – М.: ТЦ «Сфера», 2018. – 64 с.

3. Жилкина, Е. В. Особенности фонематического восприятия у дошкольников с ОНР / Е. В. Жилкина, М. А. Королева // Новая наука: современное состояние и пути развития. – 2021. – № 116 (3). – С. 99–100.

4. Швачкин, В. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / В. Х. Швачкин // Возрастная психоллингвистика: хрестоматия ; сост. К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2014. – С. 113–143.

© Исламова Р. Р., 2024

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Колягина Виктория Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и комплексной психолого-педагогической реабилитации факультета дошкольного, начального и специального образования ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва

Рябова Варвара Александровна – логопед МБОУ «Лицей» имени Героя Советского Союза Б. Н. Еряшева, магистрант факультета дошкольного, начального и специального образования ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлены данные исследования раскрывающие специфические особенности уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникативные навыки, коммуникация, коррекционные мероприятия

Коммуникация – важнейшее приобретение человека в целом и неотъемлемая часть жизни общества. Ребенок в процессе взросления использует коммуникацию для приобретения знаний об окружающем мире, усвоения новой информации, ее преобразования и передачи.

В норме ребенок приобретает коммуникативные навыки по ходу взросления. Онтогенетически коммуникативные навыки начинают развиваться с самого рождения, когда ребенок общается с матерью посредством голосовых реакций на голод, холод, недомогание. К 2–3

месяцам в обиходе ребенка возникает гуление, к 3–4 – лепет. До года на уровне гуления, лепета ребенок общается не с помощью звуков, а с помощью эмоциональных реакций, возникает комплекс оживления на слова мамы, он реагирует на интонационную составляющую ее голоса. К году появляются первые слова, имеющие важное значение, так как вместе с ними возникает семантика, осознанное понимание, ведь фонетическая структура слова имеет конкретное значение (например, «мама», «киса»), к году возникают стойкие ассоциации между названием и объектом реального мира. Поэтому уже до года выстраиваются сложные коммуникационные нити между взрослым и ребенком, сначала на эмоциональном, а затем, после 1 года, – на вербальном уровне. Все это свидетельствует о преобразовании и развитии взаимодействия ребенка с речевой средой. Проходя различные стадии речевого онтогенеза, ребенок приобретает все новые коммуникативные навыки, отражающие степень развития его готовности к общению с другими людьми [3].

Коммуникативные навыки представляют собой степень развития способности к выстраиванию диалога, включения в него, его поддержанию и т. д. К понятию «коммуникативные навыки» относят также способность ребенка к произвольной регуляции собственной деятельности, возможность адекватно реагировать на получаемую извне правильную информацию и интерпретировать ее должным образом, исходя из норм морали, ценностных установок личности [5].

У детей с расстройствами аутистического спектра, для которых характерны нарушения в сферах социализации, общения и воображения, присутствует существенное снижение уровня развития коммуникативных навыков по сравнению с нормально развивающимися детьми. При этом отмечаются различные проявления «типовой» триады нарушений: недоразвитие способностей в речевом (вербальном)

общении, к нему относится неумение вступить в диалог, поддерживать его, неспособность участвовать в разговоре в целом; в неречевом (невербальном) общении, которое выражается в аспонтанном поведении, стереотипности игр; отставание развития игровой деятельности от соответствующего возрасту, гипо– или гипердинамичностью во всех аспектах общения. Также приходится говорить об отсутствии речи вообще, как таковой и ее вербального и эмоционального компонента: ребенок не смотрит в глаза, не использует жестикуляцию и т. д [4].

На базе дошкольного отделения МБОО «Лицей» имени Героя Советского Союза Б. Н. Еряшева нами проводилось обследование с целью определения уровня развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. В исследовании принимали участие 20 детей дошкольного возраста с заключением ПМПК – «расстройства аутистического спектра».

Возраст обследуемых детей с РАС – 3–7 лет. Причем большинство детей из выборки составляют дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет), их количество – 16 человек (80%). И представлено только 4 ребенка (20%) младшего и среднего дошкольного возраста (3–5 лет). Стоит также отметить, что большинство детей начало свое пребывание в дошкольном образовательном учреждении недавно, что дает основание полагать, что недоразвитие коммуникативных навыков на этапе исследования было таким по причине педагогической запущенности.

Обследование речи и психологических особенностей детей проводилось на индивидуальных занятиях (встречах), при этом их количество было для каждого ребенка различным, определяемым по необходимости. По результатам данных процедур составлялись индивидуальные маршруты коррекции и план работы. Для воспитателей, других специалистов, а также родителей были подготовлены специально подобранные рекомендации с целью улучшения результатов.

В исследовательской работе нами были использованы различные методы, например, анамнестический сбор данных предварял другие этапы работы; проводились беседы с родителями ребенка, воспитателями, чтобы узнать о поведении, особенностях и проявлениях детей в различных ситуациях общения (в семье, на занятиях, в свободной деятельности). Также использовался метод включенного организованного наблюдения за различными видами деятельности детей: на творческих занятиях (аппликация/лепка, рисование), во время игры (со сверстниками и с педагогом по предложенным им правилам). Оценивалась когнитивная сфера каждого ребенка.

Опираясь на структуру коммуникативных способностей, предложенную ученым Г. С. Васильевым, нами были сформулированы те составляющие, на которые в большей степени обращают свое внимание родители и которые особенно явственно отражаются на поведении ребенка и его взаимодействии с окружающими людьми: сверстниками, педагогами, родственниками.

Для того, чтобы выявить ведущие свойства коммуникативных навыков, нами были рассмотрены следующие из них:

– гностические навыки (как возможность понимать партнера): способность слышать и понимать сказанное другим человеком, распознавать невербальные средства общения (мимику и жесты);

– экспрессивные навыки (воздействие на партнера): умение удерживать внимание партнера по общению, желание передать имеющуюся информацию наиболее точным образом, доверие к партнеру;

– интеракционные навыки (воздействие на партнера правильным образом): соблюдение норм морали, ценностно-личностных установок, уважение к личности, чувство такта, вежливость.

Для того, чтобы выявить дополнительные свойства

коммуникативных навыков, выбраны были следующие из них:

– эмпатия, как свойство личности, позволяющее понимать чувства и эмоции других людей и сопереживать им;

– устная речь, т. е. уровень развития речи, свидетельствующий о том, что ребенок способен изъясняться правильно, обширно, в соответствии с лексико-грамматическими нормами для данного возраста;

– социально-коммуникативное взаимодействие – способность общаться в данной социальной группе, речевой среде с возможностью существовать психологически комфортно по правилам данного сообщества;

– общительность как желание найти контакт и стремление его поддерживать [2].

Оценка выделенных нами свойств производилась в основном за счет проведения включенного динамического наблюдения в совместной деятельности с детьми. Результаты заносились в анкету-опросник, которая была разработана на основе диагностических методик А. В. Хаустова, М. К. Бардышевской, В. В. Лебединского [1, 6].

При обследовании данных способностей нами были выявлены определенные паттерны коммуникативного поведения в различных ситуациях общения (со взрослым, сверстниками, в ситуации, когда ребенку необходимо выяснить информацию у собеседника, когда собеседник старается донести до ребенка информацию). Также нами были оценены данные паттерны по балльной шкале, где 0 баллов – паттерн не проявляется, 5 баллов – стойко проявляется вне зависимости от ситуации общения и эмоционального состояния ребенка в данный момент. Исходя из полученной суммы баллов, можно было составить общую картину о состоянии развития коммуникативных навыков у ребенка и проявления наиболее стойких паттернов в различных случаях.

Ключ к результатам диагностики уровня развития коммуникативных навыков выглядит так: крайне низкий, низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий.

Во время проведения диагностических мероприятий нами также оценивались возможности применения ребенком речи, уровень ее сформированности и развернутости.

Результаты диагностики строятся на соотнесенности нарушения у обследуемых детей с РАС когнитивной и коммуникативно-аффективных сфер, исходя из чего можно выявить 3 группы по превалирующему нарушению: дети, у которых познавательные функции нарушены в большей степени, нежели чем сфера восприятия информации извне; дети с выраженным недоразвитием когнитивной сфера по сравнению с коммуникативно-аффективной; дети, имеющие нарушения данных сфер в сравнительно равных долях.

К 1-ой группе были отнесены те дети, у которых не явно выражены нарушения коммуникативно-аффективной сферы при заметно сниженных показателях когнитивной сферы, что составляет данной выборке 7 детей (35%). Интеллект детей данной группы значительно снижен, что соответствует показателям, демонстрируемым детьми с УО (легкая/ умеренная степень). На фоне снижения интеллекта нарушенными оказываются высшие психические функции: присутствуют трудности с запоминанием, внимание рассеянно, речь состоит из отдельных звукоподражаний и не выполняет свою коммуникативную функцию. Коммуникация же является формальной: несмотря на стремление к общению, дети не способны поддерживать контакт, нет заинтересованности в собеседнике, не понимают, как продолжить диалог или завершить его. Уровень развития коммуникативных навыков данной группы дошкольников можно оценить как «низкий».

У детей 2-ой группы (4 ребенка, что составляет 20% обследуемых), напротив, показатели когнитивной сферы являются более высокими по сравнению с коммуникативно-аффективной сферой. Интеллект у детей данной группы снижен незначительно, что может соответствовать ЗПР. Они не стремятся к взаимодействию, не нуждаются в общении, за исключением случаев, когда требуется пассивный слушатель для «формального» участия в разговоре. В партнере по играм ребенок не нуждается, особенно, если есть заинтересованность игрушками. Диалог для таких детей не типичен, глазной (зрительный) контакт устанавливается с трудом, в общении быстро наступает пресыщение и переутомление. В данной группе могут отмечаться проявления психических отклонений, что обуславливает аутистические состояния (аутизм как симптом). Речь носит номинативный характер, не служит средством организации взаимодействия. Уровень развития коммуникативных навыков оценивается как «ниже среднего».

Дети третьей группы, к которым относятся те, у кого резко снижены как интеллект (уровень развития соответствует показателям умственной отсталости умеренной или тяжелой степени), так и коммуникативно-аффективная сфера, составляют самую большую часть обследуемых – 45% (9 детей). Об истинном состоянии когнитивной сферы сложно судить из-за выраженной неконтактности детей вообще. Установить взаимодействие с ними крайне сложно, так как перемена привычного стереотипа в обстановке, окружении, общении приводит к резко выраженному негативизму, ярким агрессивным реакциям, истерикам, крику. Взгляд почти не фиксируется на объекте, ребенок «не смотрит в глаза» (нет зрительного контакта), отвергает прикосновения (нет тактильного контакта). Речь отсутствует, наблюдается полевое поведение и аутостимуляция с целью обеспечения стабильных ощущений. Уровень развития коммуникативных навыков может быть

оценен как «крайне низкий».

Описанная типология детей с расстройствами аутистического спектра дает нам представление о том, что существует большая вариативность возможных проявлений при данном нарушении развития. Взаимосвязь нарушений представленных сфер (коммуникативно-аффективной и когнитивной), степень выраженности недоразвития коммуникативных навыков у того или иного ребенка дает нам возможность подготовить план коррекционно-развивающих мероприятий, которые будут удовлетворять нужды и потребности каждого. При этом на практике оказывается, что отдельных проявлений может быть больше внутри одной группы, что свидетельствует о необходимости поиска и разработки новых форм взаимодействия с детьми данной категории.

Список литературы

1. Бардышевская, М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский. – М.: УМК «Психология», 2003. – 320 с.

2. Бессмертная, Ю. В. Определение уровня развития коммуникативных способностей у дошкольников с нарушениями аутистического спектра / Ю. В. Бессмертная, О. В. Алмазова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2008. – №11. – С. 15–28.

3. Колягина, В. Г. Детско-родительские отношения в семьях с детьми с расстройством аутистического спектра как проблема психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями эмоционально-волевой сферы / В. Г. Колягина, О. А. Изотова // Международная школа медико-социальной реабилитации: осенняя

сессия 2019. Сборник статей. Под редакцией И. Е. Лукьяновой. – Москва, 2020. – С. 35–39.

4. Колягина В. Г., Козлова М. С. Игра как способ коррекции коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2023. №1 (95). С. 56–61

5. Колягина В. Г., Рябова В. А. Особенности логопедической работы по коррекции речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра / В. Г. Колягина, В. А. Рябова // *Школьный логопед*. – 2023. – №1(85). – С. 15–21.

6. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с.

© Колягина В. Г., Рябова В. А., 2024

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Никитина Алина Владимировна – специалист по социальной работе
отделения медицинской реабилитации, АУ РКОД г. Чебоксары
Министерство Здравоохранения

Андреева Лиана Владимировна – доцент кафедры дошкольной
педагогике и психологии образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме

формирования гендерной идентичности у дошкольников. Рассмотрены ее структурные компоненты, а также особенности гендерной идентичности у дошкольников с нарушениями речи.

Ключевые слова: гендерная идентичность, дошкольники, дети с нарушениями речи.

Проблема гендерной идентичности является достаточно актуальной на сегодняшний день в связи с преобразованиями, происходящими в настоящее время в обществе. В нем происходит трансформация ценностно-нравственных ориентиров, определяющих специфику взаимоотношений между полами и уже не так четко определена граница между традиционно женскими и мужскими социальными ролями, а за рубежом популяризируется мнение о том, что существует достаточно большое количество гендеров и ребенок может выбрать один из них.

В настоящее время исследователи отмечают, что современным мальчикам уже не свойственна сила, решительность, храбрость и упорство, а девочки уже не такие нежные, терпимые, скромные, как несколько десятилетий назад.

В разработанной правительством Российской Федерации федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) отмечается, что одной из ее функций является создание единого ядра содержания дошкольного образования, ориентированного на приобщение детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа, что в свою очередь предполагает реализацию гендерного подхода в процессе воспитания дошкольников. Однако, можно отметить, что программы развития гендерной идентичности у детей малочисленны, и в большей степени касаются детей с нормотипичным развитием, чем детей с

ограниченными возможностями здоровья.

Вопросу формирования гендерной идентичности посвящены работы как зарубежных, так и отечественных исследователей, например, В. В. Абраменковой, Т. В. Бендас, Ш. Берна, Е. П. Ильина, Л. В. Ильиченко, В. Е. Кагана, И. С. Клециной, И. С. Кона, Е. И. Рогова и др.

Согласно определению, данному Т. В. Бендас, под гендерной идентичностью понимается отождествление себя с определенным полом, освоение правил и норм, характерных для этого пола, и демонстрация их в своем поведении [2].

Как отмечают ученые, гендерная идентичность является необходимым компонентом развития личности, который обусловлен процессами роста и развития, происходящими в организме, а также культурным наследием общества.

Гендерная идентичность как составляющая социальной идентичности имеет свою структуру и содержание. В. В. Козлов предлагает в ее структуре выделять три уровня:

- 1) базовая идентичность – соотнесение личности с альтернативными представлениями о маскулинности / фемининности;
- 2) ролевая идентичность – соотнесение поведения и переживаний личности с существующими в данной культуре поло ролевыми стереотипами;
- 3) персональная идентичность, интегрирующая описанные уровни и характеризующая соотнесение личности с маскулинностью и фемининностью в контексте индивидуального опыта межличностного общения [3].

Согласно психологическим исследованиям, примерно в 2–3 летнем возрасте нормотипичные дети начинают определять себя в качестве девочки или мальчика, однако они еще допускают вариант его изменения. В 4–7 лет дети приходят к константности пола и они

начинают интенсивно осваивать гендерные роли.

Изучая особенности развития гендерной идентичности у детей с нарушениями речи, М. А. Биксан отмечает, что в старшем возрасте не все дошкольники демонстрируют формы поведения в соответствии со своей половой принадлежностью, у них недостаточно развиты представления о роли и занятости женщины и мужчины в семье, о поведенческих, внешних, анатомических различиях девочек и мальчиков.

Н. А. Львов в свою очередь пишет о том, что не отмечается значительных отличий в развитии гендерной идентичности у мальчиков старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и их нормотипичных сверстников [4].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что процесс формирования гендерной идентичности у дошкольников с нарушениями речи имеет свою специфику, и актуальным является дальнейшее изучение данного вопроса для выявления более четких характерных ее особенностей. Нами было проведено исследование гендерных установок, как компонента гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. С помощью методики «Полустандартизированное интервью (В. Е. Кагана)».

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что практически все дошкольники (90%) верно определили свою гендерную принадлежность и считают ее неизменной. Однако, не все дети довольны своей гендерной ролью и хотели бы ее изменить (20%). Все дети правильно определили будущие социальные роли (100%). Чуть больше половины детей (60%) смогли самостоятельно назвать по 1–2 различию мальчиков и девочек.

Таким образом, можно отметить, что у детей с ОНР существуют особенности в формировании гендерной идентичности и актуальным

является проведение целенаправленной работы в данном направлении.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/>
2. Бендас, Т. В. Гендерная психология: учебное пособие / Т. В. Бендас. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 431 с.
3. Козлов, В. В. Гендерная психология: учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 270 с.
4. Львов, Н. А. Гендерная идентичность мальчиков старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. А. Львов // Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник научных статей. – Москва : МГПУ, 2016. – С. 88–93.

© Никитина А. В., Андреева Л. В., 2024

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Федоренко Таиса Андреевна – старший преподаватель кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка, г. Минск

Ишмуратова Елена Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка, г. Минск

Потапченко Диана Олеговна – студент 2 курса Института инклюзивного образования БГПУ им. М. Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Аннотация. Статья посвящается специфике использования традиционных методов обучения изобразительной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Авторы обращают внимание на важность сочетания традиционных разнообразных методов и приемов обучения.

Ключевые слова: методы и приемы, изобразительная деятельность, дети дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

В работе с дошкольниками с нарушениями интеллекта все чаще начинают использоваться нетрадиционные методы и приемы обучения изобразительной деятельности. Такой подход безусловно дает очень быстрые результаты в создании положительной мотивации ребенка с интеллектуальной недостаточностью к участию в новом для него виде

деятельности. Однако с нашей точки зрения важно сочетать нетрадиционные приемы обучения с традиционными, так как в дальнейшем именно традиционные приемы будут играть решающую роль в формировании учебных навыков ребенка и учебного поведения.

Рассмотрим особенности применения метода беседы. В работе с дошкольниками с нарушениями интеллекта он обязательно применяется для привлечения внимания детей, создания эмоциональной заинтересованности, что повышает мотивацию ребенка к созданию творческой работы. Для детей с интеллектуальной недостаточностью важно, чтобы в ходе беседы были сформированы представления об изображаемом предмете или явлении. Беседа должна быть построена на доступном для ребенка лексическом материале, не быть слишком долгой и утомительной, она должна быть лаконичной и эмоционально выразительной. Важно сопровождать метод беседы методом демонстрации приемов создания изображений (оставления следов на бумаге).

При обучении изобразительной деятельности с детьми рассматриваемой категории широко применяется метод рассматривания изображений. Основная идея данного метода заключается в том, что рассматриваемые изображения или картины не предлагаются детям для точного повторения. Этот метод рекомендуют использовать после наблюдения, как бы для дополнительного показа какого-либо предмета или животного. Например, после наблюдения за елкой предоставляем детям картинку дерева, в распечатанном виде или нарисованном [1]. При этом важно также давать эмоциональное описание характерных изобразительных особенностей, что елка высокая, наверху тоненькая, а широкая внизу, что ее иголки очень острые и колючие. При этом показ с помощью непосредственных движений рук ребенка или совместного показа «рука в руке» позволяет дать ребенку более точное

представление, как изменяется форма предмета сверху – вниз.

Прием обыгрывания предметов и игрушек (изобразительного материала). Может происходить в виде беседы или имитационных движений. Например, давайте посмотрим, как прыгает зайка, как колобок катится по дорожке. Можно использовать дополнительные средства для визуализации какого-либо явления: пульверизатор с водой, чтобы рассмотреть капли дождя [1; 2].

Метод действий с плоскими изображениями используется для того, чтобы дети понимали существование реальных предметов, особенностей их изображения на плоскости. Для этого необходимо научить дошкольников сравнивать объемную наглядность, которую можно потрогать со всех сторон, с ее плоскостным изображением. Этот метод можно демонстрировать детям с интеллектуальной недостаточностью различными способами. Можно расположить на столе несколько предметов (до 3–4) и нарисовать один из них на листе, обязательно раскрасить. Задача детей – узнать, показать или назвать этот предмет, выделяя его из предложенных на столе. При этом можно использовать прием подкладывания или прикладывания плоскостного изображения к объемному. Педагог может подойти индивидуально к ребенку и задать ему вопрос по типу «Что я нарисовала?», «Теперь подумай, куда можно положить этот рисунок? Сюда?. . .». Если дети справляются с заданием, можно его усложнить путем увеличения количества предметов или поменяв уже рассмотренные предметы местами. Требуется многократные упражнения в соотнесении плоскостной формы, условного изображения педагога и реального предмета. Для того что бы ребенок сделал это осознанно (пусть и не с первого раза) нужно давать четкие инструкции не только к данному заданию, но и к другим.

Одним из традиционных, но специальных методов является метод

«подвижной аппликации», который может рассматриваться разнопланово. Он может выступать как один из методов наглядного обучения, как метод наглядно-практического обучения, как прием наглядного обучения. В зависимости от применения данного методического инструмента он действительно принимает совершенно разную форму. Если мы рассматриваем «подвижную аппликацию» как метод наглядного обучения, то необходимо понимать, что он включает в себя ряд приемов: рассматривание отдельных деталей, конкретизация и описание их формы, места расположения на плоскости (вертикальной или горизонтальной), объектов и их отдельных деталей относительно друг друга и т. п. Если мы рассматриваем «подвижную аппликацию» как метод наглядно-практического обучения, то кроме выше упомянутых приемов, будут использоваться приемы обследования, показа способов действия [3].

Метод специальных игр представляет собой некие игры или упражнения, где происходит сравнение предметов, изображений по цвету, форме, величине, расположению предмета в пространстве. При работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта важно помнить, что данный метод не должен быть затянутым во времени, он должен создать базу для выполнения творческой работы, поэтому игра может быть одна и направлена только на повторение и изучение знакомого материала, что даст ребенку уверенность в своих знаниях, которые он может применить на практике в ходе выполнения работы.

Таким образом, грамотное применение и сочетание традиционных методов обучения изобразительной деятельности позволит детям с нарушениями интеллекта уже в дошкольном возрасте обращать внимание на речь педагога, показ способов деятельности, конкретные детали какого-либо объекта, что будет являться в дальнейшем предпосылками формирования учебной деятельности и учебного поведения.

Список литературы

1. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова, – М.: Просвещение, 1995. – 72 с.
2. Захарова, Ю. В. Обучение изобразительной деятельности учащихся с тяжелой интеллектуальной / Ю. В. Захарова, М. В. Былино, Е. А. Якубовская; под ред. Ю. В. Захаровой. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2010. – 144 с.
3. Ишмуратова, Е. М., Федоренко, Т. А., Использование «подвижной аппликации» с учащимися с легкой интеллектуальной недостаточностью / Е. М. Ишмуратова, Т. А. Федоренко. // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : Сборник научных и научно-методических статей. Чуваш. гос. пед. ун-т ; под ред. Н. В. Ивановой, С. В. Ешмейкиной. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 336–341.

© Федоренко Т. А., Ишмуратова Е. М., Потапченко Д. О., 2024

СОВРЕМЕННЫЙ ДОШКОЛЬНИК И СОВРЕМЕННЫЙ МУЛЬТФИЛЬМ: ПОЛЬЗА ИЛИ ВРЕД ДЛЯ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ?

Каримова Олеся Витальевна, Ильина Ираида Васильевна, Петрова

Наталья Юрьевна, воспитатели, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №6 «Сказка» Цивильского муниципального округа Чувашской Республики, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования мультфильмов как средства развивающей среды детских садов. Рассматривается их влияние на нравственное воспитание современных дошкольников. Отмечается, что помочь ребенку из так называемых «цифровых аборигенов» сориентироваться в выборе и понимании мультипликационного продукта, способного формировать морально-нравственные устои их личности – первоочередная задача родителей и воспитателей.

Ключевые слова: мультфильм, нравственное воспитание дошкольник, поколение «Альфа».

Сегодня в эпоху цифровизации дети с раннего возраста успешно овладевают информационно-коммуникационными технологиями, зачастую с подачи родителей, которые используются ими для получения самой разнообразной информации. Однако качество потребляемой с помощью СМИ информации нередко является бесконтрольным.

Мультфильмы и их фрагменты являются элементом развивающей среды детского сада. Благодаря им в детском саду создается новое направление организации предметно-развивающей среды (далее – ППС) – медиасреда, что актуально для современных детей поколения «альфа». Использовать современную мультипликацию в ППС, значит быть на «одной волне» с воспитанниками, иметь общий интерес, позволять чувствовать себя ребёнку более комфортно в окружении знакомых ему вещей.

В силу возрастных особенностей дети не в состоянии самостоятельно вычленивать из мультимедиа-контента полезную либо необходимую ему информацию. Это и является наиболее частой причиной того, что мультипликационные фильмы остаются незамеченными современными дошкольниками.

Как известно, в некоторых мультфильмах содержится контент, который может отрицательно повлиять на психическое развитие ребенка, особенно на формирование личностных установок и мировоззрения в целом. Поэтому помочь ребенку сориентироваться в выборе и понимании мультипликационного продукта, способного формировать морально-нравственные устои их личности – первоочередная задача родителей и воспитателей.

В качестве критериев отбора мультфильмов с точки зрения их пригодности для использования как средства нравственного воспитания детей О. В. Куниченко предположительно выделяет следующие аспекты: эмоциональную насыщенность и богатство нравственной проблематики мультфильма; соответствие структуры текстов возможностям детского восприятия и понимания, соотнесенность их с детским опытом и пережитыми событиями; динамизм фильма, остроту и экспрессивное развитие сюжета, увлекающие ребенка события, побуждающие к мысленно-чувственному включению в ситуацию фильма и одновременно ставящие перед нравственными проблемами, ситуациями выбора и принятия решения; красочность, оригинальность, экспрессивность и индивидуальность представления героев, запоминающийся характер их образов, идей дружбы, единения и взаимопомощи, пробуждающих включение механизма идентификации с героем.

При использовании мультипликационных фильмов как средства нравственного развития ребенка, почему-то чаще всего упоминается о советских мультфильмах: поведение их героев четко делилось на хорошие, добрые поступки и злые, вредные. Таким образом, при просмотре дети естественным путем понимали, что такое хорошо и что такое плохо, как надо себя вести и как не надо, в детях воспитывались добросердечность, порядочность, любовь к родным и близким.

Современная мультипликация сегодня часто подвергается серьезной критике. Однако мы считаем не совсем оправданными «нападки» специалистов, например, на мультфильм «Маша и Медведь». Наверно, многие видели уже эти разборы на разных ресурсах, которые считают, что Маша якобы демонстрирует типичное поведение избалованного ребенка-эгоиста. Давайте попробуем посмотреть на это с другой стороны. Почему дети должны быть примерно-показательными?

В мультфильме Маша раскованный и энергичный ребенок, но при этом – добрая девочка. Она дружит со всеми, многим помогала в трудных ситуациях. Конечно, то, что от нее устают окружающие и в первой серии звери даже прячутся от нее, как раз и является воспитательным моментом. Ребенку, который смотрит этот мультфильм, нужно объяснить эти морально-этические нюансы, как и в любом другом мультике. А если уж она провинилась, то искренне просит прощения. Поэтому работает такой метод воспитания, как «на плохих поступках учатся».

Согласимся, что большинству родителей «нравятся» спокойные, не доставляющие хлопот дети, сидящие за гаджетами или у телевизора. Но гиперактивность и полет фантазии – разные вещи. Не каждый родитель может раскрыть в ребенке этот полет. А найти якобы негативные моменты в плане воспитания моменты можно абсолютно в любом мультфильме.

Советский «Винни Пух», вообще, пришел, куда не звали, объел Кролика и дом сломал. В старом добром мультфильме о Карлсоне данный персонаж наплевательски относиться к чужому несчастью; жульничает, заключая пари и вымогая взятки; заставляет других о себе заботиться; притворяется больным, перекладывает свою вину на других; врет.

Как пишет О. В. Хромцева, прежде всего, педагог обязан сам

просмотреть этот мультфильм и ответить на несколько вопросов: о чем этот мультфильм? Есть ли в нем положительные персонажи? Какую модель поведения может перенять ребенок? Какие нравственные качества просмотр данного мультфильма поможет сформировать у ребенка? Не вызовет ли агрессивного поведения? Поэтому герои должны быть примером и показывать, как нужно выполнять простые действия. Кроме этого, не следует забывать, что существуют определенные ограничения и их перечень можно найти в СанПиН.

Список литературы

1. Гринева И. А. Влияние телекоммуникации на психологическое развитие детей дошкольного возраста // Территория науки. 2007. №2. С. 269–273

2. Куниченко О. В. Мультипликационный фильм как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста // Известия ВГПУ. 2013. №7 (82). С. 76–79

3. Хромцева О. В. Методические рекомендации для повышения уровня нравственного развития детей старшего дошкольного возраста посредством мультипликационных фильмов. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2020/02/02/metodicheskie-rekomendatsii-dlya-povysheniya-urovnya>

© Каримова О.В., Ильина И.В., Петрова Н.П., 2024

ВЛИЯНИЕ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННИХ ВОЗРАСТОВ НА ДАЛЬНЕЙШЕЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Карпенко Ольга Анатольевна – ведущий специалист АО
«Самарагорэнергосбыт», г. Самара, Россия

Аннотация. В работе рассматривается формирование семейного человеческого капитала и его подвидов. Рассматривается отдельно формирование каждого отдельного подвида семейного человеческого капитала: интеллектуального и инновационного, социального, предпринимательского, организационного, культурного, витального, духовного. Для каждого подвида капитала указываются свои особенности формирования, делаются выводы.

Ключевые слова: семейный человеческий капитал, семейный интеллектуальный капитал, семейный социальный капитал, семейный предпринимательский капитал, семейный организационный капитал.

Семейный человеческий капитал формируется в процессе трудоустройства членов семьи на работу и получения ими дохода. Здесь точно также, как и в обычном капитале, семейный человеческий потенциал превращается в капитал. При этом семья, как правило, состоит из большего количества человек, включая детей, подростков и пожилых людей, по сравнению с теми, кто работает и получает доход [2, С. 121] Пассивный доход члена семьи также является частью дохода на семейный человеческий капитал, т. к. для его получения также нужно приложить определенные усилия и затратить ресурсы [1, С. 108]

Рассмотрим особенности семейного человеческого капитала и потенциала различных подвидов.

Семейный интеллектуальный капитал и потенциал

Семейный интеллектуальный капитал и потенциал очень различен по качеству и различается у каждого члена семьи. У детей и подростков он находится в процессе развития, развит и также находится в развитии у родителей, и находится в застое, в затухании у старшего поколения, но возможны и исключения. Также он может существенно отличаться по особенностям мышления у мужчины и у женщины.

В противоположность этому, инновационный капитал и потенциал семьи гораздо более однороден. У детей и подростков он даже может быть более развит, чем у взрослых за счет пытливости ума и любознательности, а у пожилых людей может быть как сильно развитым, так и, наоборот, слаборазвитым, или они могут быть не замотивированы к изменениям. При этом, как правило, у семьи есть общий инновационный или неинновационный, дух и все живут в единой атмосфере готовности или неготовности к изменениям.

Семейный социальный капитал и потенциал

У семьи также есть общая социальная направленность, в духе которой живут все члены семьи: либо открытость к обществу, общение, принятие гостей, либо закрытость и социальная замкнутость, либо средний вариант.

Но бывает и так, что социальный капитал и потенциал в зависимости от открытости, общительности, характера и темперамента человека разнится у разных членов семьи, у супругов, к примеру. При этом дети следуют либо общей семейной модели социального поведения, либо модели поведения какого-либо одного члена семьи. Аналогичным образом может быть изменчив социальный капитал пожилых людей.

Семейный предпринимательский капитал и потенциал

Данный семейный капитал и потенциал целиком зависит от

способностей человека и направленности его жизнедеятельности на предпринимательство. Бывает так, что вся семья направлена на предпринимательство и занимается им, тогда предпринимательский капитал силен и однороден. Но бывает, что у одних поколений он практически отсутствует, а у других имеется, например, старшее поколение его не приемлет, а дети занимаются бизнесом и подрабатывают. Сейчас предпринимательством подрабатывают подростки и даже дети и в таких случаях они обогащают и развивают свой и семейный предпринимательский капитал и потенциал.

Семейный организационный капитал и потенциал

Этот капитал и потенциал в семье также неоднороден и целиком зависит от способностей и установок каждого конкретного члена семьи. Единого организационного духа в семье, как правило, не наблюдается. Как правило, наоборот, кто-то один берет на себя организационные и управленческие вопросы в семейной жизни, а остальные подчиняются. Также и во внешней деятельности: один член семьи может обладать развитым организационным капиталом и потенциалом, быть руководителем, а второй – наоборот, – не обладать им. Также организационные способности и возможности могут сильно различаться у родителей и детей, у разных детей и подростков, у мужчин и женщин, у старшего поколения.

Семейный культурный капитал и потенциал

В отличие от предыдущих, культурный капитал и потенциал семьи, как правило, достаточно однороден. В культурном плане в основном какое развитие имеет старшее поколение, такое примерно – родители, и примерно в этом ключе развиваются и дети. Разница заключается лишь во влиянии времени, изменений, молодежной субкультуры, культуры уходящих поколений и т. д. Вместе с тем, общий культурный уровень, интеллигентность, грамотность, начитанность,

увлечения каким-либо творчеством, искусством у всех сохраняются на едином уровне, и это большое преимущество для семьи и семейного капитала.

Семейный витальный капитал и потенциал

Витальный капитал и потенциал различен для каждого члена семьи. У кого-то больше жизненной силы и здоровья, возможностей, у кого-то меньше. Также в большой семье изначально витального капитала существенно меньше у пожилых людей и гораздо больше у молодых; его меньше у женщин как у более слабого пола, и больше у мужчин.

Вместе с тем, существует общий витальный семейный капитал и потенциал, который складывается из витальных капиталов и потенциалов ее членов. В нем нивелируется то, что у кого-то его меньше, а у кого-то больше, и в целом витальный капитал семьи имеет общее усредненное значение для всех ее членов.

Таким образом, мы видим, что в целом формирование семейного человеческого капитала и потенциала происходит аналогичным образом, как и для человеческого капитала отдельного человека [3] Вместе с тем, для отдельных подвидов человеческого капитала семейный человеческий капитал является однородным, а для другим – неоднородным и характеристики семейного человеческого капитала имеют усредненные значения.

Список литературы

1. Карпенко, О. А., Левченко, Л. В. Институт семьи как один из факторов духовного и интеллектуального развития человека // Психологическое благополучие субъектов образования. сборник научных материалов. – Ярославль, 2023. – С. 108–116.

2. Карпенко, О. А., Левченко, Л. В., Золкин, А. Л. Влияние семьи, воспитания и образования на качество интеллектуальных ресурсов и интеллектуального капитала // Современная семья: новые ответы на старые вопросы. Асеева М. А., Астраханкина К. В., Васильева Д. Д., Волосюк О. В., Габулова С. А., Гусарова С. В., Головки Д. Ю., Глеба А. В., Глеба О. В., Дербенев И. С., Золкин А. Л., Кармацкая Н. С., Карпенко О. А., Коротеева А. В., Левченко Л. В., Маденова Г. Н., Мазуров Н. А., Олефиренко Е. А., Пузын Э. С., Чинчевич Е. В. и др. – Москва, 2023. – С. 121–133.

3. Современная семья: новые ответы на старые вопросы /Асеева М. А., Астраханкина К. В., Васильева Д. Д., Волосюк О. В., Габулова С. А., Гусарова С. В., Головки Д. Ю., Глеба А. В., Глеба О. В., Дербенев И. С., Золкин А. Л., Кармацкая Н. С., Карпенко О. А., Коротеева А. В., Левченко Л. В., Маденова Г. Н., Мазуров Н. А., Олефиренко Е. А., Пузын Э. С., Чинчевич Е. В. и др. – Москва, 2023.

© Карпенко О. А., 2024

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ КАК БАЗОВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Кешвединова Ление Айдеровна – студентка 4 курса Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова,
г. Симферополь

Анисимова Людмила Сергеевна – кандидат педагогических наук,
доцент Крымского инженерно-педагогического университет имени
Февзи Якубова, г. Симферополь, Россия

Аннотация. В данной статье рассматривается сущность понятия пространственных функций. Описываются особенности недоразвития пространственных функций у детей с общим недоразвитием речи. В статье предложен метод коррекции нарушений пространственных функций.

Ключевые слова: пространственные функции, психическое развитие, речевое развитие, восприятие.

На сегодняшний день изучение пространственных функций является актуальным, это связано с тем, что недостаточное развитие этих функций может привести к неуспеваемости детей в школе. Знание пространственных понятий и свободная ориентировка в пространстве – важные составляющие успешного обучения.

Изучением пространственных функций занимались многие ученые, среди них: Б. Г. Ананьев, Е. О. Бурачевская, О. И. Галкина, Г. Н. Градова, О. Б. Иншакова, А. Р. Лурия, Н. Г. Манелис, Т. А. Павлова, А. В. Семенович, И. М. Сеченов.

Пространственные функции представляют собой сложную многоуровневую систему, опирающуюся на нейробиологические, функциональные и социальные характеристики, а также являющейся предпосылкой для формирования высших психических функций. Данные функции формируются в процессе развития ребенка с рождения и впоследствии включаются в психическую деятельность как базовый элемент [1].

Пространственные функции интенсивнее формируются в дошкольном возрасте, в период, когда они становятся важным аспектом познания окружающего мира для ребенка. Зрительно-пространственные функции тесно связаны с практической деятельностью и совместной работой зрительного, кинестетического и вестибулярного аппаратов.

На ранних этапах развития формируются предпосылки для пространственного восприятия, такие как способность фиксировать взглядом стимул и ориентировочный рефлекс на пространственно-ориентированный стимул. Впоследствии развиваются функции, связанные с восприятием трехмерного пространства, такие как восприятие удаленности и константность восприятия величины и формы. Развивая двигательные функции, речь, память и мышление, увеличиваются возможности ребенка в восприятии пространственных характеристик предмета.

Усовершенствование восприятия в свою очередь способствует формированию пространственных представлений, которые являются основой для развития пространственного мышления, формирования пространственных синтезов и понимания логико-грамматических конструкций, счета, чтения и письма [2].

У старших дошкольников с ОНР речевое недоразвитие препятствует своевременному формированию пространственных ориентировок и представлений, что отрицательно влияет на усвоение грамматических конструкций. Специфика формирования пространственных ориентировок и представлений у старших дошкольников с ОНР заключается в несформированности метрических, координатных и структурно-топологических представлений, трудностях восприятия целостности образа в схеме его пространственного строения, несформированности стратегии копирования и функции соотнесения полученного результата с предъявленным эталоном, что проявляется: в неправильном расположении, диспропорции деталей рисунка, в их искажениях или отсутствии; в значительном превышении размеров рисунка по сравнению с образцом, в изображении деталей отдельно друг от друга, в наличии лишних деталей, в невозможности копирования образца.

Детей с ОНР испытывают затруднения в дифференциации правой и левой стороны, а также в понимании предлогов, обозначающих пространственные отношения.

Отмечается, что для детей с ОНР характерны нарушения зрительного восприятия, зрительной памяти, пространственных представлений, анализа и синтеза. Авторы отмечают, что первичное речевое недоразвитие у детей с общим недоразвитием речи затрудняет своевременное формирование пространственных функций.

Кроме того, детям с общим недоразвитием речи свойственны нарушения представлений о прямой, координатные представления о горизонтали, а также пространственные отношения между предметами как по горизонтальной, так и по вертикальной и сагиттальной оси. Осмысление «простых» пространственных отношений между предметами оказывается недоступным, что может быть связано как с недостаточной практической ориентацией в этих отношениях, так и с ограниченной доступностью понимания этих отношений [3].

В качестве метода коррекции пространственных нарушений у детей с ОНР третьего и четвертого уровней речевого развития, можно использовать относительно новый вид прописей – нейропрописи.

Нейропрописи – это нейроупражнения и нейроигры в графическом виде. При выполнении этих заданий ребенку нужно работать одновременно двумя руками, что требует высокую концентрацию внимания и активизацию обоих полушарий головного мозга. Нейропрописи способствуют развитию мелкой моторики рук, формированию графомоторных навыков, а также развитию произвольного внимания, памяти и мышления.

Таким образом, своевременное выявление и коррекция нарушений пространственных функций являются необходимыми аспектами, позволяющими предотвратить серьезные и стойкие нарушения

пространственной ориентировки, дефекты речевой деятельности и познавательной активности у детей с общим недоразвитием речи. Одним из методов коррекции могут быть нейропрописи, так как их цель развить структуры мозга, тренировать мелкую моторику и синхронизировать работу рук и глаз, что обеспечивает формирование пространственных функций.

Список литературы

1. Бурачевская, О. В. Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка / О. В. Бурачевская. – Текст : непосредственный // Школьная педагогика. – 2016. – № 1 (4). – С. 21–24. – URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/19/590/> (дата обращения: 30. 04. 2024).

2. Бурачевская, О. В. Формирование пространственных представлений и пространственного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. В. Бурачевская. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар : Новация, 2016. – С. 202–205. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9747/> (дата обращения: 30. 04. 2024).

3. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008 – 224 с. – (Библиотека логопеда-практика). ISBN 978–5–8112–3390–8

© Кешвединова Л. А., Анисимова Л. С., 2024

СПЕЦИФИКА РЕЧЕ-КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Кирилина Виктория Викторовна – бакалавр по направлению 44. 04. 03. Специальное (дефектологическое) образование, г. Казань, Республика Татарстан, Россия; **Артемьева Татьяна Васильевна** – доцент кафедры психологии и педагогики специального образования КФУ, к. псих. н., доцент, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается специфика рече-коммуникативной функции прогнозирования у подростков с тяжелыми нарушениями речи и у подростков без речевой патологии. Целью эмпирического исследования являлось изучение особенностей рече-коммуникативной функции прогнозирования у подростков. Было выявлено, что подростков без речевой патологии способность прогнозирования будет более успешной, чем у школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: подростки, антиципационная состоятельность, тяжелые нарушения речи, прогнозирование, речь.

В современном мире, система образования направлена не только на создание гармонично и всесторонне развитого индивидуума, но и на формирование личности, способной к успешной социализации и эффективному взаимодействию с окружающими.

Одним из ключевых аспектов этого процесса является развитие коммуникативных навыков, которые позволяют человеку свободно и адекватно выражать свои мысли и чувства, понимать и уважать мнения других людей, находить компромиссы и успешно разрешать возникающие конфликты.

Антиципационная способность играет важную роль в успешности человека во многих сферах жизни, включая образование,

профессиональную деятельность, межличностные отношения [1]. Антиципация в психологии означает способность человека предугадывать события, их результаты и возможные действия окружающих. Это понятие тесно связано с представлением Б. Ф. Ломова о способности субъекта действовать с учетом временного и пространственного упреждения в отношении ожидаемых будущих событий [3]. Специфика рече– коммуникативной функции прогнозирования у подростков включает в себя способность к эффективному общению, активному слушанию, выражению своих мыслей и чувств, а также к пониманию и анализу информации [2]. Это также включает в себя умение адаптироваться к различным ситуациям общения и умение работать в команде.

Проблема прогнозирования у подростков связана с их способностью к анализу информации, принятию решений и планированию своего будущего. Подростки с тяжелыми нарушениями речи могут испытывать трудности в общении, что может повлиять на их способность к прогнозированию. Однако, с помощью специальных методик и поддержки со стороны взрослых, подростки могут научиться эффективно использовать свою речь для прогнозирования и планирования своего будущего.

Нашей целью являлось изучение особенностей рече– коммуникативной функции прогнозирования у подростков с тяжелыми нарушениями речи и у подростков без речевой патологии.

Организация исследования. Испытуемыми были 56 школьников в возрасте от 11 – 15 лет. 28 подростков без речевой патологии и 28 подростков с тяжелыми нарушениями речи. Было получено согласие на исследовательскую работу с детьми.

Обследование подростков проводилось с использованием информационных технологий: школьники проходили тестирование на

платформе Yandex Forms с помощью смартфонов. Использован опросник «Изучение антиципационной состоятельности подростков» (А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева)

Было выявлено общее значение по показателям в учебной деятельности подростков в обеих группах ($M_{np} = 32,89$; $M_n = 34,03$; $M_{max} = 45,00$). Следовательно, можно сделать вывод о том, что показатели в учебной деятельности у подростков с тяжелыми нарушениями речи и у подростков без речевой патологии имеют среднее значение. Но у подростков без речевой патологии общее значение по показателям будет выше, чем у подростков, имеющих патологию речи ($M_{np} = 32,89$; $M_n = 34,03$). Это говорит о том, что у подростков без речевой патологии функция прогнозирования в учебном процессе развита лучше, чем подростки с речевой патологией.

Во внеучебной деятельности общее значение по показателям у подростков из обеих групп, также является средним ($M_{np} = 33,25$; $M_n = 35,35$; $M_{max} = 45,00$). Но у подростков без речевой патологии значения будут выше, чем у подростков с тяжелыми нарушениями речи ($M_{np} = 33,25$; $M_n = 35,35$). Можно сделать вывод о том, что способность прогнозирования во внеучебной деятельности у подростков без речевой патологии вызывает меньше трудностей, чем у подростков с речевой патологией.

Общие показатели в семейной деятельности у подростков из обеих групп имеют средние значения ($M_{np} = 34,28$; $M_n = 36,17$; $M_{max} = 45,00$). Но у подростков без речевой патологии значения выше, чем у подростков имеющие тяжелые нарушения речи. Это говорит о том, что подростки не имеющие речевые нарушения реже сталкиваются с проблемами прогнозирования в семье. В то время, как подростки с тяжелыми нарушениями речи имеют более низкие значения и тем самым испытывают больше проблем в прогнозировании будущего находясь в

семейных обстоятельствах. В виртуальной реальности были выявлены следующие общие значения по показателям у двух групп ($M_{np} = 32,00$; $M_n = 32,53$; $M_{max} = 45,00$). У подростков с тяжелыми нарушениями речи и у подростков без речевой патологии было выявлено среднее значение, не имеющие большие отличия между показателями двух групп ($M_{np} = 32,00$; $M_n = 32,53$). Следовательно, можно сделать вывод о том, что подростки с тяжелыми нарушениями речи могут прогнозировать в социальных сетях также, как и подростки без речевой патологии.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить, что деятельность подростков с тяжелыми нарушениями речи подвергается большему контролю и строгости со стороны взрослых. Такие подростки сталкиваются с тем, что они не могут самостоятельно гулять, заводить новые знакомства, посещать различные кружки, а также сталкиваются с трудностями в обучении. Соответственно, это отражается на уровне их общения и на способности к речевому прогнозированию в ситуациях межличностного общения в различных сферах жизнедеятельности. В то время, как подростки без речевой патологии не испытывают подобных трудностей и спокойно могут налаживать контакты со окружающими людьми.

У подростков без речевой патологии функция прогнозирования оказалась более развита, чем у подростков с речевой патологией. Следовательно, это свидетельствует о том, что школьникам с тяжелыми нарушениями речи гораздо труднее дается прогнозирование собственной речи и речи окружающих людей, ввиду их дефекта.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что дети с тяжелыми нарушениями речи могут прогнозировать будущие события, но с некоторыми отличиями, которые обусловлены характером нарушенного речевого развития.

Список литературы

1. Ахметзянова, А. И. Изучение социализации детей с речевой патологией / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, Ю. О. Коробьина – 2022. – №5. – 164–167 с.
2. Ахметзянова А. И., Артемьева Т. В. Диагностика структурно–функциональных характеристик прогнозирования у детей: методическое руководство / Ахметзянова А. И., Артемьева Т. В – Казань: Издательство Казанского университета – 2020. – 78 с.
3. Ломов. Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности / Ломов. Б. Ф., Сурков Е. Н. – М., 1980. – 279 с.

© Кирилина В. В., Артемьева Т. В., 2024

ОПЫТ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ С ОВЗ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ (ППС) ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Козунова Оксана Сергеевна – учитель-логопед

Воскова Дарья Викторовна – учитель-дефектолог

Сапель Оксана Александровна – педагог-психолог,

ГБОУ «Школа № 2053», г. Москва, Россия

Аннотация. В последнее время увеличивается количество детей с ОВЗ, что обуславливает актуальность данной темы. В статье характеризуются этапы консультирования семей с ОВЗ, опыт взаимодействия родителей и ППС, наиболее актуальные запросы семьи в

консультировании, а также эффективные способы решения проблем.

Ключевые слова: семья, особое детство, взаимодействие, образование.

Появление на свет больного ребенка всегда изменяет нормальный цикл семейной жизни и психологический климат в семье. Проблемы воспитания «особого» ребенка становятся причиной глубокой и продолжительной социальной дезадаптации всей семьи. Существует ряд проблем, с которыми сталкивается семья в современном социуме: снижение социального статуса семьи; снижение социальной активности семьи; непринятие особенных детей в обществе, изолированность семьи, сокращение возможностей для заработка и отдыха семьи и др.

Данную тему исследовали: В. А. Сухомлинский, Л. С. Выготский, В. А. Вишневский, А. Н. Елизаров, Н. Н. Заваденко, И. Ю. Левченко, М. М. Либлинг, Н. В. Мазурова, И. И. Мамайчук, И. М. Марковская, Г. А. Мишина, Р. В. Овчарова, И. В. Саломатина, Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина и многие др.

Важно сделать родителей активными участниками педагогического процесса, научить их адекватно оценивать и развивать своего ребенка. Необходимо понимать, что родители являются авторитетом для своего малыша, а также они ежедневно могут закреплять навыки в непосредственном общении.

Поэтому в консультировании семьи мы ставим следующие цели: гармонизация детско-родительских отношений в семье; помощь в организации понимания родителями как правильно взаимодействовать со своим ребенком; дать разъяснения, из чего состоит коррекционно-развивающая работа; сформировать представления о необходимости закрепления изученного материала в процессе коррекционно-развивающей работы.

Совместная работа специалистов с родителями является неотъемлемой частью всего педагогического процесса и осуществляется в следующих формах: проведение родительских дней, оформление стендов и уголков в помощь родителям, проведение открытых занятий, консультации, беседы, чтение лекций, проведение семинаров, обучение родителей игровым занятиям и многое др. Отмечаются наиболее актуальные запросы семей в консультировании: поведенческие трудности ребенка, эмоциональная неустойчивость, нарушение детско-родительских отношений, трудности адаптации, недостатки речевого развития, коммуникативные трудности, обсуждение результатов диагностики и планирование зоны ближайшего развития ребенка, трудности в формировании навыков самообслуживания, нарушения пищевого поведения, повышенная тревожность у ребенка, психологическое выгорание у родителей.

Этапы консультирования родителей:

Успех консультации зависит от налаживания контакта с родителями, умения создать доверительную атмосферу, способствующую выявлению не только прямых, но и скрытых запросов консультируемой семьи. В присутствии родителей проводится обследование ребенка, происходит уточнение, иногда изменение запроса консультируемых. Далее специалистами предлагаются способы решения проблем семьи и подводятся итоги консультации. Специалисты ППС повышают информационную грамотность родителей, обучают их эффективному взаимодействию с ребенком, помогая установлению правил, определению обязанностей ребенка в семье, правильному выстраиванию режима дня с учетом особых потребностей семьи и психоэмоционального состояния ребенка, формированию понимания родителем и ребенком, что в семье можно, а что нельзя. Также родители получают помощь в организации совместной игровой, коммуникативной

деятельности.

Опыт проведения консультаций с родителями показал, что эффективность коррекционно-развивающей работы специалистов ППС напрямую зависит от качества взаимодействия с семьей ребенка: динамика развития детей была выше в тех семьях, где родители были постоянно на связи со специалистами ППС, активно следовали рекомендациям педагога-психолога, учителя-дефектолога и учителя-логопеда.

Список литературы

1. Богданова, Т. Г. Педагогика инклюзивного образования: учебник для вузов / Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова и др. ; Под ред. Н. М. Назаровой. – Москва: ИНФРА-М, 2018. – 334 с.

2. Выготский, Л. С. Раннее детство. // Выготский Л. С. Собр. соч. В 6–ти т. Т. 4. – М.: Национальное образование, 2021. – 432 с.

3. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие/ Староверова М. С., Ковалев Е. В., Захарова А. В [и др.] ; под ред. М. С. Староверовой. – Москва: Владос, 2018. – 166 с.

4. Колесникова, Г. И. Специальная психология и специальная педагогика. Психокоррекция нарушений развития : учеб. пособие для акад. бакалавриата : [для студентов гуманитар. фак. высш. учеб. заведений]

5. Колесникова. – 2–е изд., стер. – Москва :Юрайт, 2017. – 345 с. – (Университеты России).

6. Мастюкова, Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб.

Заведений / Под ред. ред. В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

© Козунова О. С., Воскова Д. В., Сапель О. А., 2024

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С КЛАССНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ

Константинова Альбина Егоровна – учитель родного языка и литературы, учитель-логопед, МБОУ «Аликовская СОШ им. И. Я. Яковлева», с. Аликово, Аликовский район, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о сотрудничестве учителя-логопеда с педагогами, в частности, с классным руководителем. Отмечается, что важной задачей сотрудничества учителя-логопеда и классного руководителя является повышение результативности коррекционно-образовательной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, учитель-логопед, классный руководитель.

Коррекция разных нарушений развития у школьников с ОВЗ, формирование их готовности к школе, социализации возможны только при организации личностно-ориентированного взаимодействия всех участников коррекционно-образовательной деятельности на интегративной основе.

Важной задачей сотрудничества учителя-логопеда и классного руководителя является повышение результативности коррекционно-

образовательной деятельности. Взаимодействие специалистов в формате мастер-класса может показать приемы коррекционной логопедической деятельности.

Формы взаимодействия учителя-логопеда и классного руководителя могут быть совершенно разными. Это ежедневные педагогические пятиминутки, семинары-практикумы, консультации, круглые столы; внутренние консилиумы.

Ежедневные педагогические пятиминутки – самая частая и насыщенная форма сотрудничества. Традиционно педагогические пятиминутки осуществляются в течение дня в то время, когда учитель-логопед закончил с детьми индивидуально-групповые логопедические занятия.

Учитель-логопед сообщает классному руководителю об успехах или неудачах ребёнка в процессе логопедического занятия. Дает короткие рекомендации и советы, как закрепить успех или как преодолеть неудачу. Классный руководитель, в свою очередь, может раскрыть секрет состояния ребёнка на данный момент.

Таким образом, идёт обмен информацией, которой владеет классный руководитель и учитель-логопед.

Условия эффективного сотрудничества классного руководителя и учителя-логопеда: установить партнерские отношения в ходе психолого-педагогического сопровождения ребёнка; учитель должен принимать помощь учителя-логопеда, доверять ему, а учитель-логопед помогает учителю занять активную позицию в решении учебной проблемы ребёнка; учитель-логопед должен хорошо знать содержание учебных программ, по которым обучаются школьники, чтобы на своих занятиях учитывать уровень программных требований; учитель осваивает логопедические приёмы, чтобы его работа становилась более квалифицированной и эффективной; в процессе взаимодействия

происходит обмен опытом, взаимное обогащение.

Формами сотрудничества классного руководителя и учителя-логопеда являются консультации, которые посвящены анализу и обобщению проблемам в учебе детей. Они совместно разрабатывают программа и выбирают средств реализации данных программ индивидуального сопровождения каждого обучающегося с нарушениями речи. Также это могут быть индивидуальные беседы в рабочем порядке; тематические консультации; круглые столы и семинары для педагогов, которые проводит учитель-логопед; взаимопосещение логопедических занятий и уроков.

Взаимодействие классного руководителя с логопедом начинается еще с совместной диагностики детей, поступивших в школу. В сентябре учитель-логопед проводит первичную диагностику устной и письменной речи обучающихся. На каждого ребенка заполняется протокол обследования, составляются итоговые таблицы по классам. С результатами диагностики знакомят классного руководителя и родителей.

Учитель-логопед, классный руководитель и родители обладают общей целью, однако различаются подходы к ее достижению. Основные принципы работы можно сформулировать следующим образом:

1. Сотрудничество: учитель-логопед рассматривает родителей как равноправных партнеров в процессе коррекционной работы, включая сотрудничество с классным руководителем.

2. Индивидуализация: ориентирование на культурный и образовательный уровень семьи, стиль воспитания, тип взаимоотношений в семье, а также учет заинтересованности и понимания родителей относительно проблемы их ребенка (возможно организация тематических классных часов с привлечением специалистов).

3. Непрерывность и эффективность обратной связи: обеспечение логопедом ненавязчивого и опосредованного контроля за ходом и качеством проведения коррекционной работы в семье; при необходимости классный руководитель напоминает о задачах и целях работы.

4. Комплексность: сотрудничество учителя-логопеда с другими специалистами (врачами, психологами) для координации действий.

Воплощение данных принципов позволит создать эффективную систему сотрудничества между учителем-логопедом, классным руководителем и родителями, что способствует успешному решению задач и проблем в образовательном процессе ребенка.

Проводится еще одна встреча, в ходе которой формируется список детей, которые будут посещать логопедические занятия, устанавливаются общие требования к учащимся, а также обсуждается план коррекционной работы.

Классный руководитель оказывает значительную помощь в решении организационных вопросов, таких как согласование расписания занятий с родителями и контроль посещаемости. Он также активно сотрудничает с семьями учащихся, формируя серьезное и ответственное отношение к логопедическим занятиям.

На последующих рабочих встречах обсуждаются конкретные учебные проблемы учеников и способы их преодоления. Для выявления учебных трудностей используется определенная схема диагностики, которая позволяет наиболее точно определить проблему и найти эффективные пути ее решения.

Для своевременного выявления трудностей у детей в обучении требуется постоянный мониторинг. В начале года совместно с классными руководителями проводится исследование языкового анализа и синтеза с помощью бланковой методики.

В феврале учитель-логопед проводит комплексную письменную работу во всех классах с целью оценить уровень владения учениками навыками письма, выявить тех, кто испытывает трудности в письме и чтении, и определить характер и степень ошибок. В мае проводится еще одна письменная работа, чтобы оценить прогресс в овладении учениками навыками письма и выявить наличие специфических нарушений письма. Проверка навыков письма осуществляется через слуховой диктант и списывание с рукописного текста. Объем заданий уменьшен, чтобы учащимся хватило одного урока для выполнения работы.

В процессе обсуждения письменных работ обсуждается возможность использования специальных подходов и приемов на уроках, которые помогут улучшить обучение учеников с трудностями в письме и чтении. Ученикам также предоставляется логопедическая помощь непосредственно на уроке, что облегчает усвоение учебного материала. Обсуждение результатов логопедической работы позволяет вносить своевременные изменения в коррекционную работу с учениками.

Эффективность сотрудничества классного руководителя и учителя-логопеда определяется наличием реальных учебных достижений учеников и положительной динамикой успеваемости.

Тесное взаимодействие классного руководителя и учителя-логопеда поможет ученикам с нарушениями письменной речи успешно преодолеть трудности.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Возрастные особенности смысловой регуляции психических состояний в образовательном процессе / С. В. Велиева. –

Чебоксары, 2023.

2. Велиева, С. В. Роль профессиональной мотивации начинающих психологов и педагогов / С. В. Велиева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных и научно-методических статей, 2023. – С. 1018–1024.

3. Велиева, С. В. Влияние метаязыка и психических состояний взрослых на развитие детей и подростков / С. В. Велиева // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: сборник материалов IV Всероссийской научной конференции с международным участием. – Казань, 2023. – С. 162–164.

4. Велиева, С. В. Психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта у начинающих педагогов в условиях инклюзивного образования / С. В. Велиева // Современный менеджмент: проблемы и перспективы: сборник статей по итогам XVIII национальной научно-практической конференции с международным участием. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 495–500.

5. Взаимодействие учителя-логопеда с классными руководителями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/39T2Ti>

© Константинова А. Е., 2024

ЗНАЧЕНИЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ АНИМАЦИИ

Левченков Владимир Владимирович – независимый исследователь,
г. Новохоперск, Воронежская область, Россия

Аннотация. В данной научной статье исследуется значение выступлений младших школьников в развитии их музыкально-творческих способностей с использованием песочной анимации в качестве средства. В исследовании рассматривается влияние песочной анимации на детские представления и ее потенциальная польза для развития творчества, воображения и самовыражения. Это исследование подчеркивает важность развития музыкально-творческих способностей детей с помощью увлекательных и содержательных представлений, которые используют преобразующую силу песочной анимации.

Ключевые слова: младшие школьники, музыкально-творческие способности, песочная анимация, развитие, выступления

В настоящее время в обществе существует общепризнанная социальная потребность в раскрытии творческого потенциала личности. Следовательно, многие исследователи сосредоточены на разработке методик, которые способствуют целенаправленному формированию и развитию у младших школьников творческих способностей, которые включают в себя различные составляющие, такие как творческое мышление, воображение, представление и т. п. Этот вопрос затрагивался в работах философов, психологов, педагогов и методистов, таких как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. А. Моляко, В. А. Сухомлинский, Г. С. Костюк и других. Музыкально-творческое развитие учащихся рассматривали: Л. А. Баренбойм, Д. Б. Кабалевский, О. А. Апраксина и др.

Музыка может оказывать воспитательное и развивающее воздействие на ребенка только в том случае, если он подготовлен к ее восприятию и обладает развитыми свойствами и качествами личности, которые помогут ему прочувствовать и понять звучащее произведение, познать его эстетическую ценность. Поэтому музыкальные способности играют здесь важную роль, и их формирование и развитие сейчас

становится одной из главных задач приобщения детей к настоящим художественным ценностям.

Важность развития музыкальных способностей обусловлена еще и тем, что музыкальное развитие оказывает незаменимое влияние на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, пробуждаются воображение, воля и фантазия, закладывается фундамент будущей музыкальной культуры ребенка. Восприятие обостряется, а творческие силы разума и мышление активизируются даже у самых безынициативных детей. А. В. Сухомлинский отмечал, что «без музыкально воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка. Первоисточником музыки является не только окружающий мир, но и сам человек, его духовный мир, мышление и речь. Музыкальный образ по-новому раскрывает перед людьми особенности предметов и явлений действительности. Внимание ребенка как бы сосредоточивается на предметах и явлениях, которые в новом свете открывала перед ним музыка, и его мысль рисует яркую картину; эта картина просится в слово.... Музыка – воображение – фантазия – сказка – творчество – такова дорожка, идя по которой, ребенок развивает свои духовные силы. Музыкальная мелодия пробуждает у детей яркие представления» [2, с. 22]. Музыка, наряду с вокальными, дыхательными и артикуляционными упражнениями, используемыми на занятиях по вокалу, помогает устранить или смягчить присущие ребенку беспокойство, чрезмерную усталость, замкнутость и депрессию.

Выступления играют важную роль в развитии музыкально-творческих способностей младших школьников. Они предоставляют учащимся возможность продемонстрировать свои музыкальные и художественные таланты, творчески проявить себя и приобрести ценный исполнительский опыт. Участие в выступлениях на концертах, конкурсах и других мероприятиях помогает детям обрести уверенность в себе,

развить свои музыкальные и художественные навыки и привить любовь к музыке. Кроме того, выступления дает детям возможность сотрудничать со своими сверстниками, учиться друг у друга и совершенствовать навыки командной работы и общения. Работая вместе над подготовкой к Участию в выступлениях на концертах, конкурсах и других мероприятиях, дети узнают о важности сотрудничества, преданности делу и дисциплины, которые являются необходимыми качествами для достижения успеха в любой области. Участие в выступлениях на концертах, конкурсах и других мероприятиях также служат мотивационным инструментом для младших школьников, вдохновляя их регулярно практиковаться, стремиться к совершенству и ставить цели для своего музыкального и художественного развития. Чувство выполненного долга и гордости, которые возникают при выступлении перед аудиторией, могут повысить самооценку детей и побудить их продолжать заниматься музыкой и рисованием, которая в себе объединяет песочная анимация во внеурочной деятельности.

Практическое изучение показывает значительную важность выступлений младших школьников в развитии их музыкально-творческих способностей с помощью песочной анимации. Эта уникальная форма художественного самовыражения позволяет детям развивать свои творческие способности, воображение и эмоциональный интеллект невербальным и очень увлекательным способом. Участвуя в представлениях песочной анимации, дети развивают свои когнитивные навыки, улучшают зрительно-моторную координацию, чувство ритма, музыкальные способности и т. д.

Кроме того, процесс создания песочной анимации требует от детей концентрации внимания на поставленной задаче, что может помочь им улучшить свою способность оставаться внимательными и участвовать в других академических и внеклассных мероприятиях. Активно участвуя в

создании песочной анимации и выполняя ее перед аудиторией, дети также развивают уверенность в себе, коммуникативные навыки и умение работать в команде.

В целом, включение выступления на концертах, конкурсах и других мероприятиях песочной анимации в учебную программу младших школьников может значительно улучшить их общее развитие и способствовать становлению всесторонне развитой личности. Педагогам и родителям важно осознавать ценность творческого самовыражения с помощью таких видов искусства, как песочная анимация, и предоставлять детям возможность исследовать и развивать свои музыкальные и творческие способности с помощью этих представлений.

Список литературы

1. Левченков, В. В. Развивающий диалог различных видов искусства при обучении детей песочной анимации / В. В. Левченков // Научная интеграция в современном Мире. – СПб.: ООО «Центр научных исследований и консалтинга», 2017. – С. 38–40. – EDN YOGQMR

2. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2016. – 312 с.

3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

©Левченков В. В., 2024

К ПРОБЛЕМЕ УЧЕТА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Лозовская Людмила Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и управления образовательными системами ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, Россия

Аннотация. Представлен анализ психологических особенностей обучения в средней школе. Отмечена взаимосвязь успешности учебной деятельности школьников с их познавательными стилями. При организации образовательного процесса предложено опираться на когнитивные стили с параметрами: дифференцированность поля и тип реагирования.

Ключевые слова: обучение, когнитивные стили, дифференциация обучения.

В современной школе основным методологическим подходом является системно-деятельностный, ориентирующий образование на развитие личностных особенностей обучающихся. В требования обновленных Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего и среднего общего образования включены психолого-педагогические условия реализации образовательной программы, в том числе организация дифференциации обучения и воспитания школьников на основе их возрастного, психофизиологического, когнитивного и эмоционального развития, образовательных потребностей и интересов.

Психологические особенности обучения исследовали многие ученые, такие как Г. А. Берулава, И. Я. Каплунович, И. М. Осмоловская,

Е. С. Рабунский, И. Ю. Соколова, М. А. Холодная, И. П. Шкуратова, А. Л. Южанинова, А. В. Яблокова и другие. Успешность учебной деятельности зависит от многих факторов, в том числе от учета характеристик личности, таких как интересы и образовательные потребности, уровень воспитанности, сформированность морально-волевых качеств, мотивация, способности, познавательные возможности, тип репрезентативной системы, уровень развития восприятия, мышления, внимания, памяти, воображения и других. Приведем некоторые примеры. Отмечая важность дифференциации и индивидуализации обучения в средней школе, И. Я. Каплунович разделяет всех школьников на пять групп по доминирующему типу мышления (таксону) [3]. И. Ю. Соколова выявляет зависимость усвоения информации от ее подачи, систематизации обладателями различных психофизиологических особенностей, таких как тип нервной системы и функциональное развитие полушарий головного мозга [6]. Г. А. Берулава и М. А. Холодная в качестве индивидуальных особенностей выделяют когнитивные стили как совокупность особенностей познавательной деятельности человека [1, 7]. Учет личностных особенностей является многофакторным, носит сложный характер и не может быть в полной мере выполнен практикующими преподавателями.

При конструировании образовательного процесса предлагается ориентироваться на когнитивные стили учеников, которые являются одним из центральных факторов, определяющих успешность учения [1, 2, 5, 7]. Когнитивные стили в качестве характеристики познавательных процессов определяют личностную дифференциацию восприятия, переработки и анализа информации. Среди множества параметров, определяющих когнитивные стили личности, можно выделить, следуя Г. Клаусу [4] – дифференцированность поля и тип реагирования, выражающиеся в ортогональных друг к другу показателях

импульсивность / рефлексивность и полнезависимость / полнезависимость. Таким образом, обучающихся можно распределить по четырем группам: полнезависимые-импульсивные (ПН-И), полнезависимые-рефлексивные (ПН-Р), полезависимые-импульсивные (ПЗ-И), полезависимые-рефлексивные (ПЗ-Р). Диагностика степени выраженности когнитивного стиля может определяться по интегрированной методике, включающей педагогическое наблюдение, консилиум преподавателей, анализ работ обучающихся и компьютерный тест [2, 5]. К обучению групп детей с теми или иными доминирующими познавательными стилями можно адаптировать организационные формы и методы образовательного процесса, реализуя дифференцированный подход в обучении. Так, обучающимся ПЗ-И когнитивного стиля необходимо постоянное сопровождение учителем, использование преимущественно репродуктивного и наглядного методов, помощь в вычленении главного в содержании учебного материала, алгоритм пошагового действия при выполнении заданий. Ученикам ПЗ-Р типа предпочтительно сочетание репродуктивных, дедуктивных и эвристических методов, можно предлагать более сложные задания на несколько действий. При обучении школьников с ПН-И стилем результативно используются следующие методы: индуктивные, проблемно-поисковые, самостоятельной работы при частичной поддержке педагога; рекомендуются задания на глубинное осмысление и практическое применение теоретического материала. Обучающиеся ПН-Р типа активны, они могут выполнять сложные задания на систематизацию и применение знаний, задания творческого уровня, их необходимо вывести на уровень самостоятельной работы и самостоятельного добывания знаний; наиболее предпочтительными методами обучения в этом случае являются проблемно-поисковые, индуктивные, практические, метод самостоятельной работы и т. п.

Как показывают результаты, организация образовательного процесса в средней школе с опорой на когнитивные стили обучающихся, создает комфортную образовательную среду для каждого ученика, что положительно сказывается на успешности учения.

Список литературы

1. Берулава, Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика: Учебное пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 236 с.

2. Гребенев, И. В. Методика определения когнитивных стилей учащихся в контексте дифференциации обучения физике / И. В. Гребенев, Л. Б. Лозовская // Нижегородское образование, 2014. – № 1. – С. 46–52.

3. Каплунович, И. Я. Реализация адаптивного обучения посредством каузально-генетического подхода/ И. Я. Каплунович // Международный журнал экспериментального образования, 2017. – № 12. – С. 11–16.

4. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.

5. Лозовская, Л. Б. Методика организации дифференцированного обучения решению физических задач на основе учета когнитивных стилей учащихся: специальность 13. 00. 02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лозовская Людмила Борисовна. – Киров, 2006. – 18 с.

6. Соколова, И. Ю. Психолого-педагогические условия развития личностного потенциала, сохранения здоровья и качества образования подрастающего поколения / И. Ю. Соколова, Н. К. Грицкевич // Современные проблемы науки и образования, 2016. – № 4. – С. 131.

7. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: Учебное пособие. / М. А. Холодная – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 424 с.

© Лозовская Л. Б., 2024

ВЛИЯЮТ ЛИ ГЕНЫ НА ИНТЕЛЛЕКТ?

Магомадова Элиза Сайдхасановна – студент факультета физики, математики и информационных технологий ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Хасханова Милана Тахировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная работа обсуждает современные научные данные о генетике интеллекта, выявляет ключевые генетические факторы, связанные с когнитивными способностями, и анализирует взаимодействие генетических и окружающих факторов в формировании уровня интеллекта. Результаты исследования в рамках работы призваны улучшить понимание сложной природы интеллекта и его связи с генетическим наследием, а также помочь в разработке перспективных подходов к обучению и лечению когнитивных расстройств.

Ключевые слова: гены, интеллект, генетика, когнитивные способности, наследственность, окружающая среда, взаимодействие, исследования, обучение, психология, геномика, биология, когнитивные расстройства.

Вопрос о влиянии генов на интеллект является объектом множества исследований в различных областях психологических и педагогических наук, вызывая интерес как у научного сообщества, так и у широкой общественности. Интеллектуальные способности индивида выступают в качестве сложного комплекса когнитивных функций, определяющих способность к анализу, решению проблем, обучению и адаптации к окружающей среде.

Соответственно, вопрос о том, насколько генетические факторы влияют на эти способности, остается предметом активных дискуссий и исследований в областях, результаты исследований которых составляют основу конкретных прикладных знаний. Задача данного исследования обобщенная оценка современного состояния исследований в области генетики интеллекта, обсуждение ключевых генетических факторов, которые обуславливают уникальные тенденции развития интеллекта у личности, а также анализ взаимодействия генетических факторов с обстоятельствами экзогенной среды в формировании когнитивных способностей индивида [5, с. 207].

Итак, генетика интеллекта – это область исследований, посвященная изучению генетических предпосылок когнитивных способностей человека, включая память, внимание, мышление и способность к обучению. Вопрос о генетической обусловленности уровня интеллекта человека остается открытым предметом дискуссий ученых различных областей психологии и антропологии на протяжении множества десятилетий. Конечно, есть несколько исследований на данную тему, которые также предложили разные варианты предположительного развития генетических интеллектуальных способностей. Например, исследования близнецов показали, что именно генетическая составляющая способствует дифференциации в интеллектуальных способностях между людьми. Объясняется это тем,

что существуют конкретные гены, которые выявили в рамках ассоциационных и геномных исследований, связанных с различными аспектами когнитивных функций индивида [2, с. 90].

С другой стороны, необходимо учитывать то, что развитие интеллектуальных способностей является результатом сложного взаимодействия между генетическими предрасположенностями и воздействием окружающей среды.

Это взаимодействие проявляется на разных уровнях, начиная от молекулярных механизмов внутри клеток до социокультурных факторов, имея ввиду и доступ к образованию, и культурные стереотипы. И наиболее спорным моментов в этих исследованиях является вопрос о том, насколько генетическая предрасположенность влияет на интеллект по сравнению с окружающей средой.

Так, результаты одних экспериментов указывают на то, что генетические факторы играют доминирующую роль в развитии интеллектуальных способностей в процессе онтогенеза индивида, в то время как другие эксперименты подчеркивают важность окружающей среды и ген-средового взаимодействия, в вопросах определения наиболее значимой причины интеллектуальной состоятельности личности [3, с. 62].

Также необходимо учитывать, что даже при наличии определенных генетических предрасположенностей окружающая среда нередко влияет на существенное модифицирование проявления этих факторов на индивидуально-личностном уровне. К примеру, качество образования, доступ к стимулирующей интеллектуальной среде, а также питание и здоровый образ жизни выступают в качестве не последнего фактора, обуславливающего развития интеллектуальных способностей, что опять-таки подтверждает значимость средовых причин в становлении когнитивных способностей.

В этом аспекте необходимо подчеркнуть значимость влияния традиций и обычаев на процессы становления когнитивных способностей у человека.

Конечно, уникальность социальной культуры того или иного общества может выступать как в качестве стимулятора, так и сдерживающего аспекта в развитии интеллектуальных качеств индивида. Но также справедливо и то, что социокультурные факторы формируют интеллектуальную среду, поддерживают человека со стороны семьи и общества, а также обеспечивают доступ к образовательным ресурсам и способствуют развитию ментальных навыков [1, с. 142].

Получается, генетические предрасположенности и окружающая среда взаимодействуют в сложной системе, определяя уровень интеллекта человека. Понимание этого взаимодействия является ключом к разработке эффективных стратегий по развитию когнитивных способностей и содействию интеллектуальному росту каждого индивида.

Таким образом, влияние генетических факторов на интеллект является сложной и многогранной проблемой, которая продолжает привлекать внимание исследователей всего научного сообщества. Несмотря на значительные успехи в области генетики интеллекта, вопрос о том, насколько гены определяют интеллект, остается открытым.

Существующие исследования показывают, что генетические факторы играют в некоторых ситуациях доминирующую роль в формировании когнитивных способностей, но они не являются единственным определяющим фактором. Взаимодействие генетических и окружающих факторов, таких как образование, социальная среда, питание и другие, также оказывает существенное влияние на развитие интеллекта у человека.

Список литературы

1. Голубева, Е. А. Генетические основы интеллектуальных способностей / Е. А. Голубева. – Москва: Издательство МГУ, 2016. – 192 с. – ISBN 978-5-47620-162-7
2. Дмитриев, П. И. Генетика человеческого интеллекта / П. И. Дмитриев. – Москва: Высшая школа, 2014. – 288 с. – ISBN 978-5-97759-998-2
3. Ковалев А. И. Генетические аспекты когнитивных функций человека / А. И. Ковалев. – Москва: Издательство «Просвещение», 2013. – 224 с. – ISBN 978-5-27309-783-0
4. МорозоваЮ, Н. С. Генетика и психология интеллекта: современные подходы / Н. С. Морозова. – Санкт-Петербург: Речь, 2017. – 208 с. – ISBN 978-5-93656-436-6
5. Никитин А. Г. Генетика интеллектуальных способностей: теория и практика / А. Г. Никитин. – Москва: Проспект, 2019. – 336 с. – ISBN 978-5-39203-472-1
6. Петров, К. В. Генетика и психология: новые перспективы исследований / К. В. Петров. – Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2018. – 184 с. – ISBN 978-5-60452-922-4
7. Смирнова, Т. Н. Генетические механизмы развития когнитивных функций / Т. Н. Смирнова. – Москва: Когито-Центр, 2017. – 272 с. – ISBN 978-5-34779-889-0

© Магомадова Э. С., Хасханова М. Т., 2024

МЕХАНИЗМЫ ФРУСТРАЦИОННОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СИТУАЦИИ КРИЗИСА

Тагирова Раиса Абдулаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», доцент кафедры теории и технологии социальной работы ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный

Магомадова Элиза Сайдхасановна – студент факультета физики, математики и информационных технологий ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья рассматривает механизмы фрустрационной толерантности в ситуации кризиса и пути их преодоления. В работе, описывается важность понимания и принятия собственных эмоций, гибкости мышления, а также роли социальной сети и самоухода в преодолении трудностей. Также, в статье подчеркивается значение поддержки со стороны окружающих и активного участия в социальных медиа в рамках снижения стрессового состояния индивида, в посткризисный период.

Ключевые слова: фрустрация, толерантность, кризис, эмоции, принятие, гибкость, адаптация, социальная сеть, поддержка, стресс, самоанализ, психологическое благополучие.

Кризисные ситуации – это неотъемлемая часть жизни индивида, которая нередко вызывает фрустрационные состояния на уровне психо-эмоционального фона личности, обуславливая беспокойное и беспомощное чувство. Парадоксальным является и то, что в

аналогичные моменты потенциал к достижению психического благополучия и преодолению трудных жизненных ситуаций у человека стимулируется благодаря фрустрационной толерантности, которая создает объективный компромисс между негативной бессознательной энергией спровоцированной стрессовой ситуацией и идеализированным образом недостигнутых результатов деятельности [3, с. 122].

Итак, первым шагом к фрустрационной толерантности является понимание и принятие собственных эмоций и реакций на кризисные ситуации, которые часто отталкивают личность реальности, создавая ложные представления о себе и своих возможностях, когда цель в чем-то не достигнута. Эти негативные чувства могут подменивать реальные факты на ошибочные заблуждения и представления. Это означает то, что фрустрация – это естественное чувство, которое может возникнуть в любом человеке. Потому, принятие своих эмоций является ключом к конструктивной обработке сложившейся ситуации в сознании и принятии правильных последующих решений, не обремененных издержками подавления отрицательных эмоций, но их принятием и признанием как части собственного эмоционально-личностного фона [1, с. 90].

Также, в ситуациях кризиса гибкость и способность к адаптации играют решающую роль в рамках преодоления фрустрации или развития толерантных отношений к кризисным ситуациям. Связано это с тем, что адаптационные механизмы личности развиваются в периоды перманентного воздействия стрессовых ситуаций, что в конечном итоге трансформирует образ мышления и поведения индивида в фрустрационных ситуациях. Ментально человек становится более прагматичным под воздействием психотравмирующих факторов, легче находит альтернативные варианты действий и находит выход из самых нестандартных обстоятельств. Наиболее ярким показателем проявления гибкости – это умение быстро отказываться от успешной стратегии и

разрабатывать новую, в ситуациях, когда плодотворность деятельности падает. Инновационное мышление и готовность к экспериментам как нельзя лучше характеризует образ гибкой личности [5, с. 194].

Далее, немало значимую роль в преодолении кризисной ситуации играет поддержка со стороны социальных сетей и платформ. Друзья, родственники, коллеги по работе, весь ближний круг людей в жизни человека находится в виртуальном пространстве, и в ситуациях, когда человек попадает в кризисное состояние, поддержка со стороны родственников становится неоценимым кладом. Другими словами, наличие социальных связей и контактов, в том числе, подкрепленных достижениями современных информационных технологий выступает одним из основных факторов развития у индивида чувств фрустрационной толерантности и психической устойчивости.

Наконец, поддержание оптимальной физической активности и здоровое питание – является одним из факторов развития психической устойчивости, потенциала к фрустрационной толерантности. Практика медитаций и йоги, помогает отдохнуть от ежедневной рутины и откликнуться на внутреннее состояние и сигналы своего тела [4, с. 19].

Таким образом, всего существует три основных механизмы развития фрустрационной толерантности в ситуациях кризиса и человека:

1. первый механизм активизируется на фоне интенсивной саморефлексии, когда личность принимает свои слабости и эмоциональные издержки, тем самым, объективируя пониманием ситуации через призму адекватной оценки собственных возможностей и причин проявления кризисной ситуации;

2. второй механизм – гибкость мышления и адаптация, которая понимается как результат длительного нахождения индивида в предкризисном состоянии, под воздействием негативных состояний, что

в конечном итоге, развивает у последнего нетрадиционный принцип мышления в аналогичных кризисных состояниях;

3. третий механизм – социальные медиа, которые служат надежным подспорьем в преодолении посткризисного состояния и улучшения эмоционального здоровья, когда индивид, получая поддержку от близких людей, становится более терпимым к неизбежным неудачам жизненно-важных обстоятельствах.

Получается, механизмы фрустрационной толерантности представляют собой комплексный подход к преодолению кризисных ситуаций.

Список литературы

1. Бодалев, А. А. Психология кризисных ситуаций / А. А. Бодалев. – Москва: Просвещение, 2008. – 256 с. – ISBN 978–5–09–007168–3.

2. Васильева, Т. М. Социальная поддержка в кризисных ситуациях / Т. М. Васильева. – Москва: Издательство «Социум», 2015. – 192 с. – ISBN 978–5–9925–1526–2.

3. Горшков, М. К. Адаптация к кризисным ситуациям: психологические аспекты / М. К. Горшков. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 224 с. – ISBN 978–5–49807–678–7.

4. Данилов, П. И. Стратегии преодоления фрустрации в современном обществе / П. И. Данилов. – Москва: Издательский центр «Академия», 2018. – 176 с. – ISBN 978–5–950–007–267.

5. Ковалев, А. И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: теория и практика / А. И. Ковалев. – Москва: Когито-Центр, 2012. – 320 с. – ISBN 978–5–99877–244–9.

6. Леонтьева, Е. М. Психологическая поддержка в кризисных ситуациях: методы и технологии / Е. М. Леонтьева. – Москва: Проспект, 2017. – 240 с. – ISBN 978–5–392–25325–1.

7. Максимов, С. В. Фрустрация и ее роль в жизни человека / С. В. Максимов. – Москва: Наука, 2005. – 176 с. – ISBN 5–88850–186–7.

8. Петров, И. И. Самоуправление эмоциями в кризисных ситуациях / И. И. Петров. – Москва: Издательский дом «Современный психолог», 2014. – 208 с. – ISBN 978–5–906720–86–2.

© Тагирова Р. А., Магомадова Э. С., 2024

ПОДГОТОВКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ ПО ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Манюкова Татьяна Валентиновна – учитель начальных классов,
МБОУ БГО СОШ №3, г. Борисоглебска, Россия

Аннотация. В. А. Сухомлинский писал: «Ребенок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира», Исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные особенности учащихся. В ней могут принимать участие не только сильные учащиеся, но и отстающие. Просто уровень исследования будет иным.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, мозговой штурм, окружающий мир.

Исследовательская работа – одна из прогрессивных форм обучения

в современной школе. Мы живём в эпоху, когда личность стоит на первом месте, как в социальном, так и в учебном пространстве. Учебная исследовательская деятельность – специально организованная учебная

деятельность под руководством педагога, направленная на исследование различных объектов с соблюдением процедур и этапов, близких к научному исследованию. Решающее звено этой новации – учитель, однако роль его меняется: из носителя знаний и информации он превращается в организатора деятельности по решению проблем, добыванию необходимых знаний и информации из различных источников. Приобщение учащихся к исследовательской деятельности должно быть нацелено не на результат, а на процесс. Главное – заинтересовать, вовлечь учащихся в атмосферу деятельности [1]

Формирование исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте предполагает знакомство и освоение метода познания. Младших школьников нужно учить приёмам рассуждения и доказательства, так как знание логических операций способствует созданию моделей мыслительной деятельности. Так, на уроках окружающего мира, работая над темой «Разнообразие животных», используем логический приём «деление» – распределение предметов на группы по выбранному признаку. Выполняя практическую работу, учащиеся знакомятся с новой классификацией животных, их групповыми признаками [2]

Рассмотрим ход урока, который отражает логику исследования.

Тема урока – «Свойства снега и воды».

1. Откуда берётся снег, и при каких условиях это бывает?

При поиске ответа учащиеся анализируют свои записи в дневнике наблюдений за погодой. Делают вывод: «Снег – твёрдые осадки, выпадающие из облаков».

2. Выпадает ли из облаков снег как лёд? Где и когда можем его

увидеть?

Важно направить мысль учащихся к обобщению: везде, где есть вода и низкая температура. Ключевым вопросом к теме является вопрос «Где же есть вода, которая может подвергнуться действию низкой температуры и замёрзнуть?». Через опыты и наблюдения ученики высказывают свои предположения, что лёд может образоваться внутри живых организмов, что он занимает большее пространство, чем вода. Итак, мотивируем исследовательскую деятельность проблемными вопросами. Например:

– Кто знает, когда в стволах берёз появляется сок?

– Почему деревья для строительства дома крестьяне всегда заготавливали зимой?

– Может ли замёрзнуть вся вода в пруду до самого дна?

Через проблемные вопросы и логические задания мы побуждаем учащихся к объяснительным умозаключениям и выводам, к формулировке гипотезы, поиску дополнительных подтверждений. У ребят подчас возникают неожиданные сопоставления и обобщения. Для повышения интеллектуальной поисковой активности учащихся целесообразно использовать:

1. Проблемное введение в тему урока. Тема «Дуб и всё вокруг него». Демонстрируется иллюстрация дуба и всё живое вокруг него. Задаётся вопрос: Почему плохо придётся животным, если люди вдруг срубят дуб?».

2. Научить ребят разным видам аналогии через использование художественных произведений; использование принципа отождествления себя с рассматриваемым или представляемым объектом: например, войти в роль какого-то животного. Такие задачи помогают увидеть противоречия в окружающем мире, способствует развитию умозаключений, учат ценить и понимать природу.

3. Применение метода мозгового штурма, который позволяет в минимальное время получить максимальное количество новых идей [3] При проведении этого метода поощряется любая идея, даже шуточная или явно нелепая. Особенность мозгового штурма заключается в том, что сами ребята по ходу обсуждения корректируют и анализируют высказанные идеи. Например, можно предложить такое задание: «Сгорело деревянное строение на берегу реки в лесу. Откуда пришёл огонь?». В результате мозгового штурма получили следующие ответы: подожгли дети; курящий мужчина бросил горящую спичку; не погасили костёр туристы; в деревянное строение ударила молния. Затем причины пожара делятся на две группы: естественные и в результате деятельности человека.

4. Внедрение модульной технологии в учебный процесс. В модуле сочетается разнообразная деятельность учащихся: познавательная, трудовая, игровая. Модульная технология даёт возможность формировать практические исследовательские навыки, самостоятельность, расширять кругозор. Модуль успешно осуществляется, где очень важным является изучение родного края.

5. Постановка цели исследования в форме развивающих заданий.

Широко использую в своей работе «Олимпиадные и творческие задания для начальной школы». Предлагаемые задания учат детей использовать научно-познавательную, справочную информацию, обращаться к краеведческому материалу, а главное – ребята учатся сравнивать, анализировать, классифицировать, решать творческие и логические задачи, что соответствует Стандартам начального общего образования.

Всё сказанное легло в основу работы по организации научно-исследовательской деятельности учащихся младшего школьного возраста в форме научно-исследовательского клуба «Поиск», цель

работы которого состоит в следующем: включить учащихся в самостоятельное решение учебных задач и помочь им почувствовать вкус исследовательской деятельности.

Итак, работа над исследованием способствует превращению образовательного процесса в созидательную творческую работу.

Список литературы

1. Боровская, Л. А. Исследовательский подход при изучении окружающего мира в IV классе // Начальная школа. – 2002. – № 4.
2. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Учебная литература, 2005.
3. Панфилова, А. П. Мозговые штурмы в коллективном принятии решений. – СПб., 2005.

© Манюкова Т. В., 2024

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Молочко Вячеслав Витальевич – магистрант

Иванова Лилия Николаевна – кандидат психологических наук, доцент

Кузьмич Владимир Васильевич – кандидат филологических наук,

доцент кафедры психологии и социальной педагогики

МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь

Аннотация. Статья посвящена исследованию смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте (15–21 год). Исследование по выявлению жизненных приоритетов проводилось по специальной

методике, разработанной Д.А. Леонтьевым. В данном материале приводятся конкретные количественные данные, связанные с смысложизненными ориентациями юношей и девушек. На основе анализа смысложизненных ориентаций были выявлены и представлены в количественном виде юношеские интенции, направленные на смысложизненные ориентации: материалистические, социальные, эгоцентрические и альтруистические.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, юношеский возраст, жизненная позиция, психологические проблемы в юности, самооценка.

Время юношества – это период, когда формируется личность человека. Молодой человек ищет свое место в этом мире, формирует свою систему ценностей и жизненных приоритетов. Это и называется смысложизненной ориентацией личности.

Для исследования смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте была использована методика, разработанная Д. А. Леонтьевым на основе работы Дж. Крамбо и Л. Махолик [6].

Данный метод исходит из того, что смысложизненные ориентации играют важнейшую роль для выявления основных мотивов жизни человека, особенно в стадии формирования личности в период юношества. Идея теста состоит в ранжировании параметров по шкале ценностных ориентаций юного человека. Смысложизненные ориентации – это основные принципы и ценности, набор убеждений и приоритетов, которые определяют основные направления и цели в жизни человека. Они включают в себя стремление к достижению целей и реализации своих потенциалов, ответственность перед другими людьми и поиск смысла через любовь и соединение с другими. Кроме того, сюда входят также набор убеждений, ценностей и приоритетов, которые определяют

основные направления и цели в жизни человека. К ним относятся основные типы ориентаций: материалистическая, социальная, эгоцентрическая, альтруистическая. Смыслоразностные ориентации – это основные направления или цели, определяющие смысл жизни человека.

Юношеский возраст – это период развития человека, который начинается примерно с 15 лет и продолжается до 21 лет. Этому возрасту присущи такие черты, как сложное и дифференцированное мышление, социальная ориентация, дифференциацию интересов и профессиональных самоопределений, развитие самосознания и саморегуляции, изменения в сфере эмоций, а также самостоятельность и ответственность.

Формирование смыслоразностных ориентаций в юношеском возрасте – это постановка вопросов о своей жизненной позиции (оптимизм, пессимизм, реализм, позитивная, негативная), целях и ценностях. Сюда также относится решение таких задач, как определение своей идентичности, выбор профессии и построение личных отношений и установление собственного мировоззрения

Шкала включает в себя цифры от убывания к возрастанию и наоборот: 321 и 123. Например, обычно мне скучно и обычно я полон энергии. Этот метод является психометрически достоверным, к тому же он приспособлен к особенностям именно юношеского возраста. Методика исследования жизненных приоритетов дает возможность выявить смыслоразностные ориентации молодежи и выяснить, как они влияют на дальнейшее формирование личности. Опрос проводится по 20 шкалам, что в принципе соответствует обычным шкалам Ч. Осгуда.: хороший-плохой, сильный– слабый и т. д. Максимальный балл, который возможно набрать по этой методике – 60; высокий уровень: 40–60 баллов; средний уровень: 20–39 баллов; низкий уровень: 0 – 19 баллов.

Далее проводится анализ по важным блокам утверждений: Осмысленность целей (утверждения №3,4,15,16); интерес к жизни (№1,2,5,9). Ответы суммируются в соответствии со степенью выраженности. Максимальный балл по каждому блоку – 12 (каждое из 4-х утверждений оценивается от –3 до +3, сумма подсчитывается с учетом знаков).

Молодые люди, которые проходили данный тест, должны были выбрать один из вариантов в бинарной оппозиции, когда тезисы были антонимичными. В данном исследовании приняли участие 24 человека из выпускного класса СШ №7 г. Мозыря, Республика Беларусь). В качестве примера мы взяли результаты теста для двух юношей и двух девушек. По результатам опроса можно сказать, что у первого юноши (Павел Р.) высокий уровень СЖО, осмысленность целей – 4, и интерес жизни – 6, и можно сделать вывод что юноша имеет неопределённую осмысленную цель и имеет интерес к жизни.

У второго юноши (Сергей К.) по результатам опроса, низкий уровень СЖО, и он не имеет никаких целей в жизни и не имеет интереса к жизни. Это может быть вызвано рядом факторов. Например:

1. Психологические проблемы: в этом возрасте многие молодые люди сталкиваются с проблемами самоидентификации, нечеткостью планов на будущее и затруднением определиться со своим будущим. Такие проблемы часто приводят к фрустрации и отсутствию целей в жизни.

2. Депрессия: необходимо заметить, что психические проблемы, такие, как депрессия, относятся к таким психологическим проблемам, которые проявляются независимо от возраста. Она в наибольшей степени способна привести к потере интереса к жизни.

3. Низкая самооценка и неуверенность: молодые люди часто страдают от заниженной самооценки, что может привести к потере

интереса к жизни.

4. Внешние влияния: Это могут быть проблемы в семье, какие-то вредные привычки или вынужденный контакт с негативным окружением.

5. Травматические события: смерть или тяжелая болезнь своя или близких людей.

Теперь перейдем к анализу результатов опроса девушек.

У первой девушки (Татьяна Н.) средней уровень СЖО, осмысленность целей –1, а интерес к жизни – 4, то есть у человека иррациональное число, и можно сделать вывод, что человек пытается найти, но не знает, что он хочет делать и какое место он хочет занять в социуме. У второй девушки (Юлия С.) картина противоположная: уровень СЖО высокий, осмысленность целей – 5, интерес к жизни –1, тут можно увидеть, что у девушки есть осмысленность целей, она знает кем и чем она будет в социуме, но интереса к жизни у неё нет.

Причины потери интереса к жизни могут быть самыми разнообразными.

1. Переживание переходного возраста: у девушек возникает неуверенность в самоидентификации, часто находятся в состоянии стресса.

2. Депрессия или психические проблемы: некоторые девушки страдают от депрессии или других психических проблем, которые могут сделать их неспособными ощущать радость и интерес к жизни.

3. Отсутствие хобби или других интересных занятий. В этом случае девушки часто теряют интерес к жизни.

4. Проблемы в отношениях или социальной среде. Это могут быть различные к или проблемы в межличностных отношениях

5. Влияние подростковой культуры. Некоторые девушки могут ощущать, что подростковые субкультуры они уже переросли, а сама

подростковая среда им кажется однообразной или поверхностной.

Таким образом можно сделать вывод, что у некоторых молодых людей может быть интерес к жизни, но нет каких-то целей, а у кого-то есть цели, и но нет интереса, у кого-то вообще отсутствует и интерес к жизни, и осмысленность целей.

Факторы, влияющие на смысложизненные ориентации в юношеском возрасте, включают социальные, психологические и культурные аспекты, экономические и материальные условия. Этот период жизни является критическим для формирования смысла жизни и выбора ценностей, которые в дальнейшем будут ориентировать молодого человека.

Таким образом, исследование ценностных ориентаций в юношеском возрасте имеет ряд особенностей:

1. Исследование проводится с помощью как качественных, так и количественных методов.

2. Если выбран количественный подход, необходимо разработать и валидировать инструменты для измерения смысложизненных ориентаций.

3. Выбрать образец, который наиболее соответствует целям исследования.

4. Данные можно собирать с помощью структурированного опросника, интервью, наблюдений или анализа документов.

5. Собранные данные должны быть анализированы с использованием соответствующих статистических методов или качественного анализа.

6. Результаты исследования должны быть интерпретированы, и сделанные выводы могут быть использованы для формулирования рекомендаций и разработки программ или интервенций, направленных на развитие смысложизненных ориентаций у юношей.

7. Необходимо учитывать вопросы валидности и надежности исследования.

8. Важно соблюдать этические нормы при проведении исследования, такие как получение согласия участников исследования и обеспечение анонимности и конфиденциальности данных.

9. Результаты исследования должны быть обсуждены с учетом существующих теоретических рамок и сравнены с предыдущими исследованиями.

Список литературы

1. Захарова, Л. В. – Лингвокультурологический анализ русской национальной культуры / Л. В. Захарова, Е. В Широкова – Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Философия», 2016, т. 20, № 1, с. 106–116.

2. Карпова, Н. М. Формирование смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте / Н. М. Карпова – Москва: Издательский центр «Академия», 2005 – 320 с.

3. Климовицкая, Т. И Формирование смысложизненных ориентаций в периоды кризисов юности / Т. И. Климовицкая – Москва: Академический проект, 2012. 235 с.

4. Кондратьева, Л. А. Связь между смысложизненной ориентацией и успешностью адаптации / Л. А. Кондратьева, Н. В. Короткова – Вестник Московского университета. – 2015. – Серия 14. Психология. – № 2. – 93–106.

5. Крылов, А. В. Связь между смысложизненной ориентацией и выбором профессии у юношей / А. В. Крылов // Вестник Самарского университета. 2013. – Том 12. – Вып. 1. – С. 62–69.

6. Леонтьев, Д. А. Жизненные мотивы в лицах и вещах:

Психология исследования / Д. А. Леонтьев – Москва: Издательство «Институт психологии РАН», 2017. – 302 с.

© Молочко В. В., Иванова Л. Н., Кузьмич В. В., 2024

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ У ДЕТЕЙ С РАС В УСЛОВИЯХ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Назарова Аделина Орзубековна – магистрант программы магистратуры «Нейропсихологическое сопровождение в образовании»
Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт психологии и образования, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматривается нейропсихологическое сопровождение и его использование в формировании речевой коммуникации у детей с аутизмом.

Ключевые слова: РАС, нейропсихология, сопровождение, коммуникация.

В настоящее время присутствует важность и сложность работы с детьми с расстройством аутистического спектра (далее-РАС). В дефектологическом сообществе большой интерес вызывает коррекционно-развивающая помощь детям с РАС, так как их специфические особенности ограничивают их в речевой коммуникации и в дальнейшем социализации. Какова причина появления РАС у детей остается до конца не выясненной, однако имеются предположения о

связи врожденных дисфункциональных структур головного мозга, которые влияют на развитие ребенка внутриутробно. И сочетание средовых и генетических факторов влияют на формирование структур головного мозга изменяя развитие и поведение. Нейропсихология как научная дисциплина находится на стыке психологии и медицины, которые помогают в изучении строения и функционала мозга рассматривая при этом влияние психического развития и поведения человека.

Нейропсихологический подхода для изучения специфики детей с РАС применяли И. А. Нигматуллина, Э. А. Садретдинова [3]. Применением нейропсихологического подхода для развития коммуникативных возможностей детей с аутизмом занималась О. С. Бутусова [1].

Основной целью нейропсихологического подхода является развитие и коррекция функций, которые на определённом этапе своего развития оказались не сформированы или нарушены при использовании специфических упражнений. На основании этого мы считаем, что важно рассмотреть применение нейропсихологического сопровождения как условия для формирования речевой коммуникации у детей с РАС дошкольного возраста.

Дети с расстройством аутистического спектра при рассмотрении их особенностей со стороны нейропсихологического подхода имеют специфичность в сферах развития (когнитивная, нейродинамическая, социально-коммуникативная, регулятивная). Для детей с РАС их диагноз представляет собой ограничение в развитии межличностных отношений, эмпатичности, контакте с окружением. Проблема сложности в планировании собственных действий и их последовательность выполнения являются основой проявления стереотипности поведения. Данным детям присуще мыслит образами, а запоминание

последовательностей имеет ограниченный объем, поэтому при их обучении соотносят слово и предмет, слово и действие и проводится визуальная запись последовательности действий [3].

Материалы и методы. Сопровождение состоит из определенно выстроенных этапов для детей с РАС: сбор анамнеза, диагностический, создание программы, коррекционный, повторный этап диагностики.

На первых двух этапах определяется причина, механизм нарушения развития, исследуется задержка и несформированность структур головного мозга, определяются мишени (проблемные зоны мозга).

На этапе создания программы для детей с РАС специалисты основное внимание при нейропсихологическом сопровождении уделяют социально-коммуникативному и когнитивному развитию.

На коррекционном этапе для формирования речевой коммуникации выстраивают последовательную структуру от формирования умений выражать просьбы или требования, социальной ответной реакции, умения называть, комментировать, описывать предметы, действия, людей, события, привлечения внимания и задания вопросов до умений выражать собственные чувства, эмоции, сообщать о них, социального поведения, диалогового навыка и это подкрепляется нейропсихологическими упражнениями и играми (дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, растяжки, упражнения двигательного репертуара). Когнитивное развитие включает в себя работу над высшими психическими функциями [2]. Использование нейропсихологических методов в развитии коммуникативных навыков через раскрытие мозгового потенциала у детей с РАС является наиболее эффективным и логичным путем [1]. Коррекционная работа имеет трехуровневую систему (по учению А. Р. Лурии о трех функциональных блоках мозга и теории нейропсихологической реабилитации Л. С.

Цветковой) и проводится индивидуально с каждым ребенком.

Завершается нейропсихологическое сопровождение повторной диагностикой для оценки актуального развития и сравнения динамики изменений. Также эти сведения влияют на необходимость изменения программы для нейропсихологической коррекции [2].

Таким образом, следует выделить на основании анализа научных источников что у детей с РАС имеется специфичном развития, а определенной причины, повлиявшей на это, не определяется. Присутствует четкое понимание связи врожденных дисфункциональных структур головного мозга, которые влияют на развитие ребенка внутриутробно. Нейропсихология сочетает в себе психологическую и медицинскую стороны, которые помогают в изучении строения и функционала мозга, рассматривая при этом и влияние на психическое развитие, а также поведение человека. Исследователи, которые использовали нейропсихологический подход при диагностике и коррекции или нейропсихологическое сопровождение указывали в своих работах на эффективность и положительную динамику у детей РАС. Однако для этого должна быть выстроена правильная структура нейропсихологического сопровождения с учетом нейропсихологических особенностей детей с РАС для успешного формирования их речевой коммуникации.

Список литературы

1. Бутусова, О. С. Нейропсихологический подход в развитии коммуникативных навыков дошкольников с расстройством аутистического спектра / О. С. Бутусова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 42 (489). – С. 82–86. – URL: <https://moluch.ru/archive/489/106814/> (дата обращения: 09. 04. 2024).

2. Малафеева, Ю. В. Организация нейропсихологического сопровождения развития детей младшего дошкольного возраста: учебное пособие / Ю. В. Малафеева, под редакцией И. А. Ершовой. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2021. – 120 с.

3. Нигматуллина, И. А. Специфика речевого развития детей с РАС: нейропсихологический подход / И. А. Нигматуллина, Э. А. Садретдинова, А. О. Юдина, Е. Д. Юрикова, Комарова С. Н. – Текст: электронный // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2023. – 165(3):119–135. – URL: <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2023.3.119-135>

© Назарова А. О., 2024

ВОЗМОЖНОСТИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Нуруллина Раиля Рамилевна – магистр 1 курса Института психологии и образования Казанского (Приволжского) Федерального университета

Артемьева Татьяна Васильевна – научный руководитель, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования Института психологии и образования ФГАОУ

ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный университет»,

г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Данная статья посвящена изучению применения нейропсихологических подходов, их возможностям, в сопровождении детей с тяжелыми нарушениями речи. Нейропсихология опирается на

изучение связей между головным мозгом и поведением человека. Данный подход позволяет глубже взглянуть на имеющуюся проблему, выявить причины возникновения. Нейропсихологический подход является хорошим дополнением в логопедической практике, для помощи детям с отклонениями в развитии речи. Данное направление можно порекомендовать к использованию специалистам, которые работают с данной категорией детей.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, нейропсихологическое сопровождение, тяжелые нарушения речи (ТНР), дети дошкольного возраста.

На сегодняшний день, нейропсихологический подход является достаточно инновационным способом помощи детям, страдающим отклонениями в развитии речи. Для преодоления имеющихся нарушений, на помощь в логопедической работе, приходит именно применение нейропсихологических методик.

Для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характерно недоразвитие познавательной сферы, наблюдается пониженная работоспособность, нарушение внимания, памяти, мыслительной деятельности, проблемы с моторикой. Для преодоления этих нарушений и могут быть использованы нейропсихологические методы.

Данный подход подойдет для детей любого возраста, также является отличным дополнением к коррекционной программе. Данное направление позволяет глубже взглянуть на имеющуюся проблему, выявить причины возникновения отклонений, помогает выстроить грамотную, последовательную программу сопровождения, для дальнейшего обучения ребёнка.

Один из методов нейропсихологического подхода – моторно-

тактильное обучение. Данный метод влияет на двигательные навыки ребёнка, моторику, на его тактильные ощущения. С помощью игры, используя специальные упражнения, можно улучшить у ребёнка его моторные навыки, улучшить внимание, повлиять на снижение тревожности.

Следующий метод, который относится к методам нейробиологического восстановления – фонотерапия. Вообще, методы нейробиологического восстановления, они направлены на активизацию зон мозга, которые ответственны за процессы речи. Но рассматриваемый нами метод фонотерапии – применяется с использованием музыкальных инструментов, различных звуков. Используя различные звуки, мелодии, можно повлиять на стимуляцию голосовых функций, и развитие артикуляции.

Нейропсихологический подход, также включает в себя использование таких методов, как речевая терапия, развитие коммуникативных навыков, понимания речи, социальных навыков. При использовании всех этих методик, должны учитываться возрастные особенности ребёнка и уровень его развития.

Главным преимуществом нейропсихологического подхода является его комплексность и индивидуальный подход. Данный способ помогает развить речевые навыки, улучшить внимание, память ребёнка, и стимулировать общее развитие головного мозга.

Междисциплинарная связь логопедии с другими науками, как нейропсихология, педагогика, психология, способствует более корректному выбору метода коррекции и предупреждению речевых нарушений, что влияет на обучение ребёнка, и дальнейшую его жизнь [2].

А. Р. Лурия занимался изучением в области нейропсихологии. Все научные достижения в этой области основаны благодаря ему. Выводы А. Р. Лурия до сих пор изучаются, и продолжают развиваться [1].

Исходя из изучения исследователей, опыт нейропсихологического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи показывает достаточно высокую действенность. Поэтому, данное направление можно порекомендовать к использованию специалистам, которые работают с данной категорией детей [3].

Таким образом, использование в работе нейропсихологических методов, даёт возможность повысить интерес к занятию, выстроить положительный эмоциональный настрой ребёнка, активизировать психические процессы, познавательную сферу, мыслительные процессы детей. Использование нейропсихологических подходов в обучении детей с тяжелыми нарушениями речи является достаточно эффективным, научно-обоснованным методом помощи таким детям.

Список литературы

1. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М.: Издательский центр: «Академия», 2003. – С. 384. ISBN 978–5–7695–9819–7. Текст: непосредственный.
2. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А. В. Семенович. – М.: Генезис – 2007. – 474 с. ISBN 5–7695–0772–1 – Текст: непосредственный.
3. Сербина, Л. Ф. Использование нейропсихологического подхода в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Л. Ф. Сербина – Текст: непосредственный // Специальное образование. – 2016. – XII. – С. 35–38.

© Нуруллина Р. Р., 2024

СЕНСОМОТОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Пластинина Екатерина Сергеевна – магистрант 1 курса КФУ

Артемьева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики специального образования в
ФГАОУ ВО КПФУ, Институт психологии и образования, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Аннотация. в статье рассматривается актуальная проблема применения сенсорной интеграции в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в рамках нейропсихологического подхода. Охарактеризованы особенности и перспективы применения нейропсихологического подхода для сенсомоторной интеграции детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Ключевые слова: сенсомоторная интеграция, нейропсихологический подход, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), дети с нарушением интеллекта.

Дети с нарушением интеллекта представляют собой особую группу детей, нуждающихся в специальном внимании и поддержке. Сенсомоторная интеграция, как методика, «направленная на переструктурирование нарушенных функций мозга и создания компенсирующих средств» [3], помогает улучшить таким детям восприятие, координацию и взаимодействие с окружающим миром, что крайне важно для их обучения и успешной социальной адаптации.

В рамках сенсомоторной интеграции большую ценность, на наш взгляд, представляет нейропсихологический подход, который предлагает использовать знания о работе мозга и психологических процессах для разработки эффективных методик сопровождения и обучения детей с

нарушением интеллекта. Применение данного подхода позволяет индивидуально оценить сенсомоторные навыки ребенка с ОВЗ и разработать целенаправленные методы коррекции.

Современные исследования в области нейропсихологии показывают, что мозг имеет невероятную пластичность и способен к изменениям даже в случае наличия патологических состояний. Это открывает новые возможности для применения нейропсихологического подхода в работе с детьми с нарушениями интеллекта.

Нейропсихологический подход, как отмечают Е. Р. Вакуленко и С. В. Ситник, «нацелен на комплексное понимание взаимосвязей между структурой и функцией мозга, а также психологическими процессами, эта интегративность соответствует постулату о взаимосвязи различных систем организма и их влиянии на функционирование человека» [1]. В этой связи важно отметить, что, что подход учитывает нейропсихологические законы строения, развития и реабилитации мозговой организации высших психических функций у детей с ограниченными возможностями здоровья, впервые широко раскрытые в работах А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой, Э. Г. Симерницкой. Цель заключается в воздействии на функциональные аспекты мозговой активности детей с ОВЗ. Так, согласно принципу нейропластичности, мозг детей с ОВЗ имеет потенциал изменять в позитивную сторону свои функции (активацию и укрепление нейронных сетей) в ответ на опыт и обучение.

При помощи специальных нейропсихологических игр ребенок обучается чувствовать в пространстве собственное тело; совершенствуется его зрительно-моторная координация (связь глаз и рук, способность точно устремлять движение); постепенно вырабатывается правильное взаимодействие нижних и верхних конечностей; совершенствуется слуховое и визуальное внимание; умение

последовательно выполнять деятельность. То есть, в соответствии с учением Павлова, «руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умелые руки снова способствуют развитию мозга» [2].

В дошкольных образовательных учреждениях работа с детьми с нарушениями интеллекта, основанная на нейропсихологическом подходе и психомоторных методах, должна быть грамотно спланирована и адаптирована к индивидуальным потребностям каждого ребенка, учитывая его уровень когнитивных способностей и особенности развития.

Активация сенсорных систем помогает улучшить восприятие мира и развивает психомоторные навыки у детей с нарушениями интеллекта. Для этого целесообразно включение в занятия разнообразных материалов с разной текстурой, цветами и формами, проведение несложных экспериментов с тактильными и зрительными стимулами.

Для детей с нарушениями интеллекта очень эффективен игровой подход, он помогает сделать нейропсихологическую работу с такими детьми более заинтересовывающей, интересной и позитивно эмоционально окрашенной. Целесообразна также интеграция физических упражнений в обучающие занятия, например, проведение легких подвижных игр и упражнений, направленных на развитие координации и баланса. Применяя нейропсихологический подход в работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, важно поддерживать сотрудничество с их родителями, чтобы обеспечить последовательность коррекции и поддержку в условиях семьи.

Коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими нарушения интеллекта, основанная на сенсомоторной интеграции в рамках нейропсихологического подхода, включает в свой состав такие основные этапы, как диагностика, установочный этап, непосредственно коррекционная работа и, наконец, проведение оценки результативности

коррекционного воздействия.

При правильно организованной коррекционно-развивающей работе у детей-дошкольников, имеющих нарушения интеллекта, совершенствуются психомоторные навыки, улучшается координация работы структур мозга, отвечающих за сенсомоторные функции.

Применение нейропсихологических техник и сенсомоторной интеграции позволяет не только улучшать качество жизни детей с ОВЗ, но и способствует развитию навыков, необходимых для лучшей социальной адаптации и самостоятельности, что важно не только для детей, но и для их семей.

Список литературы

1. Вакуленко, Е. Р. Нейропсихологический подход в коррекционно-развивающей работе с детьми ОВЗ / Е. Р. Вакуленко, С. В. Ситник // Вестник научных конференций. – 2021. – № 11–3 (75). – С. 28–29. – Текст непосредственный.

2. Теречева М. Н., Павлова Л. Н. Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2019. №2. С. 201–210.

3. Фаттахова, А. В. Нейропсихологический подход в сопровождении детей дошкольного возраста с ОВЗ / А. В. Фаттахова, С. К. Гусева. – Тутаев, 2023 – 44 с. – Текст непосредственный.

© Пластинина Е. С. 2024

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Саливон Анастасия Викторовна – логопед Нейрологопедического центра Валиуллиной Г. В. «Сила речи», г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В данной статье анализируется вопрос сопровождения детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, возможности психологического сопровождения и психологическая поддержка детей с этим заболеванием. Психологическое сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности психолога, ориентированная на потребности, интересы и цели ребенка. Сопровождение также включает в себя процесс взаимодействия и сотрудничества между сопровождающим и сопровождаемым, направленный на оказание помощи сопровождаемому в создании социально-психологических условий для самопознания, поиска способов самоуправления внутренним миром и нахождения в ребенке и его окружении ресурсов для гармоничного развития и преодоления трудностей.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, синдром дефицита внимания и гиперактивности, дети, педагоги.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) у детей считается одним из самых распространенных поведенческих расстройств в мире. Внимание специалистов сосредоточено не только на дефиците внимания и импульсивности, которые являются основными симптомами синдрома, но и на сопутствующих психических

расстройствах, затрагивающих все сферы психики ребенка. В области познания дети с СДВГ страдают от перцептивной дисфункции. У них не только плохое восприятие форм предметов, но и нарушено зрительное восприятие букв и цифр, что препятствует формированию навыков грамотности. Деятельность памяти развита слабо и проявляется в виде снижения рабочей памяти и плохой долговременной памяти [1]. Нарушения внимания наблюдаются у всех детей с СДВГ и проявляются в виде повышенной отвлекаемости, недостаточной бдительности и неустойчивости внимания; основные свойства внимания (концентрация, переключение, устойчивость, распределение и объём) у детей с СДВГ развиты неполноценно. В связи с этим снижается умственная работоспособность и повышается утомляемость; по мнению Е. Mash, основная трудность заключается не в недостатке интеллекта, который, как правило, в норме у таких детей, а в применении когнитивных навыков в повседневной жизни [4].

Обзор литературы по данной проблеме показывает, что синдром дефицита внимания с гиперактивностью оказывает негативное влияние на поведение детей, отношения в семье, общение со сверстниками и значимыми взрослыми, а также на их когнитивное и эмоциональное развитие по мере взросления. Поэтому игнорирование симптомов СДВГ может иметь очень серьезные психологические, педагогические, медицинские и социальные последствия [1,2,3,4].

Существует несколько моделей работы психологов в дошкольных образовательных учреждениях и школах. В первой модели психологи в первую очередь осуществляют руководство образовательным процессом, что оправдано с психологической точки зрения. Во второй модели деятельность психолога направлена на поддержку детей с различными проблемами и отклонениями в развитии, а относительно психологически успешные дети остаются вне поля деятельности психолога [5].

Психологическое сопровождение рассматривается как система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий для функционирования образовательных учреждений. Чтобы лучше понять природу психологического сопровождения, рассмотрим методологические основы системы сопровождения. С системно-ориентированной точки зрения психологическое сопровождение детей рассматривается как сложный процесс взаимодействия сопровождающего взрослого и сопровождаемого ребенка. Считается, что проблемы, с которыми и сталкиваются дети в своем развитии, исходят не только от самих детей, но и от их родителей, учителей и ближайшего окружения. С точки зрения личностно-ориентированного подхода, психологическая поддержка должна быть направлена, прежде всего, на собственные потребности, интересы и цели ребенка, а не руководствоваться поставленными извне задачами. Необходимо максимально учитывать личностные, субъективные и индивидуальные особенности ребенка [6].

Таким образом, психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, сложный процесс взаимодействия и сотрудничества между помогающим (как правило, психологом) и тем кому эту помощь оказывают, направленный на оказание помощи такому ребёнку, создание социально-психологических условий для развития и самостоятельного принятия решений относительно своей жизненной ситуации. Рассматривается как направленный на оказание помощи лицу, которому её оказывают, создание социально-психологических условий для развития и самостоятельного принятия решений относительно своей жизненной ситуации. Результатом психологической поддержки ребенка должна стать адаптивность как способность уравнивать как позитивные,

так и негативные жизненные ситуации по отношению к себе и своему окружению. В этом процессе должны участвовать не только ребенок и его семья, но и команда профессионалов (психологов, педагогов, медиков) с общими ценностями и единой системой методов. Только при единой системе требований дома и в учебных заведениях эти дети смогут добиться успеха и интегрироваться в общество.

Список литературы

1. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок или все о гиперактивных детях. / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – Москва : Издательство Институт Психотерапии, 2001. – 96 с.

2. Заваденко, Н. Н. Гиперактивность с дефицитом внимания: факторы риска, возрастная динамика, особенности диагностики / Н. Н. Заваденко, Н. Ю. Суворинова, М. В. Румянцева. – №6 //Дефектология, 2003. – С. 13–20.

3. Заломихина, И. Ю. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Логопед. 2007. № 3. С. 33–39.

4. Мэш, Э. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Э. Мэш, Д. Вольф – СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.

5. Токарь, О. В. Психолого-педагогическое сопровождение гиперактивных дошкольников / Токарь О. В., Зимарева Т. Т., Липай Н. Е. М. – Москва: Флинт, 2019. – 148.

6. Швецова, М. Н. Социально-психологическое сопровождение замещающей семьи. / М. Н. Швецова – Москва: Прометей, 2013. – 188.

© Саливон А. В., 2024

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭКСТРАВЕРСИИ КАК КОРРЕЛЯТЫ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Северин Дарья Сергеевна – студент факультета психологии и педагогики, УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», г. Гомель

Крутолевич Анна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь

Аннотация. Исследование рассматривает корреляцию экстраверсии как фундаментальной черты личности с депрессивной симптоматикой у лиц юношеского возраста. Экстраверты характеризуются оптимизмом и энергичностью, что связано с повышенным уровнем благополучия и длительной продолжительностью жизни. Тревога, как отрицательная эмоция, может иметь мотивирующую функцию, но также приводит к негативным последствиям. Личностная тревожность может возникать из различных факторов, включая свойства нервной системы и индивидуальные черты темперамента. Для экстравертов тревожность может проявляться иначе, чем для интровертов, и они могут лучше справляться с ней через социальную поддержку и активное поведение

Ключевые слова: экстраверсия, тревожность, доминирование, активность.

Экстраверсия – одно из фундаментальных измерений личности. Экстраверсия как стабильная и наследуемая индивидуальная черта

высшего порядка считается основным независимым аспектом практически всех теорий личности и имеет множество связанных измерений.

Экстравертов обычно описывают как жизнерадостных, оптимистичных, полных энтузиазма и обязательных людей. Многочисленные исследования достоверно показывают, что экстраверсия играет важную роль в психическом здоровье человека. Например, было показано, что люди с более высоким уровнем экстраверсии характеризуются повышенным уровнем субъективного благополучия, более высокой удовлетворенностью жизнью, лучшее социализируются и в целом характеризуются длительной продолжительностью жизни [2].

Тревога – отрицательно окрашенное состояние, выражающее ощущение неопределённости, ожидание негативных событий, трудноопределимые ощущения и чувства. В отличие от причин страха, причины тревоги обычно не осознаются, но она предотвращает участие человека в потенциально опасной ситуации, или побуждает его к действиям по повышению вероятности благополучного исхода событий [1].

Ч. Спилбергер выделял два типа тревожности: личностная (черта личности) и ситуативная (реактивная). И если ситуативная тревожность проявляется кратковременной реакцией на определённую ситуацию, действительно угрожающую человеку, то при личностной тревожности совершенно безопасные обстоятельства расцениваются, как содержащие угрозу. Причинами, лежащими в основе тревожности, могут быть: свойства нервной и эндокринной систем, ослабление процессов торможения в нервной системе, индивидуальные свойства темперамента и др. Кроме того, в основе может лежать неоднократное повторение определенных ситуаций [3].

Для экстравертов тревожность не является несовместимой чертой

личности, зачастую они проявляют ее по-другому и в меньшей степени, чем интроверты. Экстраверты обычно более открыты и общительны, что может помогать им лучше справляться с тревожностью через социальную поддержку и разговоры с другими людьми. Однако это не означает, что экстраверты не могут испытывать тревожность. Они могут ее скрывать или справляться с ней иными способами.

Для выявления вопроса личностных характеристик активность и доминирование с показателем тревожности было проведено исследование с привлечением лиц разного пола и возраста. В исследовании приняло участие 112 респондентов из которых 68 лиц женского пола и 44 мужского. Средний возраст опрошенных составил 20 лет.

Респондентам предлагалось заполнить бланки ответов двух опросников: «Пятифакторный личностный опросник» МакКрае – Коста и SCL-90-R (шкала DEP).

Для статистического изучения связи между методиками рассчитывался коэффициент корреляции Пирсона.

Показатели по опроснику SCL-90-R по уровню тревожности в изучаемой выборке варьировались от 0,00 до 3,30, среднее арифметическое (M) составило 0,97, со стандартным отклонением $S=0,937$. Данные исследования по пятифакторному личностному опроснику Р. МакКрае и П. Коста («Большая пятерка») по субшкалам активность и доминирование в изучаемой выборке варьировались от 3 до 15 баллов. Показатели по субшкале «активность» в изучаемой выборке варьируются от 3 до 15, среднее арифметическое (M) составило 8,72, со стандартным отклонением $S=2,889$. По субшкале «доминирование» показатели составляют от 3 до 15, среднее арифметическое (M) составляет 9,52, со стандартным отклонением $S=3,227$.

Для более глубокого изучения показателей был проведен корреляционный анализ взаимосвязи фактора депрессии относительно

субшкал личностной характеристики экстраверсия.

Был проведен корреляционный анализ взаимосвязи фактора «тревожность» и субфактора активность такой личностной характеристики как экстраверсия. Анализ показал, что параметры не имеют выраженной взаимосвязи. Коэффициент корреляции по Пирсону (r) составил 0,033 при $p=0,732$. На основании данного анализа можно сделать вывод об отсутствии прямой связи между рассматриваемыми показателями в данном исследовании.

Далее была проанализирована взаимосвязь между фактором личностной характеристики доминирование и параметром «тревожность». Коэффициент корреляции по Пирсону (r) составил – 0,169 при $p=0,075$. Это говорит об обратно пропорциональной статистически достоверной взаимосвязи между данными параметрами. Такая взаимосвязь указывает на то, что чем выше уровень доминирования у респондента, тем меньше усилий он будет прилагать для противодействия тревожности. Экстраверты оптимистичны, общительны, это позволяет им не чувствовать себя тревожно в незнакомой ситуации, расстроенными и позволяет лучше справляться с ситуациями, которые способны вызвать тревогу. Также они имеют способность брать контроль над ситуациями, следовательно, им легче справиться с тревогой.

Таким образом, в ходе проведенного корреляционного анализа было установлено, что между тревожностью и экстраверсией не обнаружено значимой взаимосвязи. Однако, была выявлена обратно пропорциональная статистически достоверная связь между уровнем доминирования и тревожностью. Экстраверты, благодаря своим оптимистичным и общительным качествам, а также способности брать контроль над ситуациями, могут лучше справляться с тревожностью и не чувствовать ее в незнакомых или стрессовых ситуациях. В целом,

данные результаты подчеркивают важность личностных особенностей, таких как доминирование и экстраверсия, в контексте воздействия на тревожность у людей.

Список литературы

1 Алексенко, Е. А. Тревога. Истории сверхбеспокойных людей / Е. А. Алексенко. – М.: Флинта, 2012. – 156 с.

2 Masui, Y. Do personality characteristics predict longevity? Findings from the Tokyo Centenarian Study / Y. Masui // Age. – 2006. – Vol. 28. – С. 353–361.

3 Roberts, B. W. Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. / B. W. Roberts, K. E. Walton, W. Viechtbauer // Psychol. Bull. – 2006. – № 132. P. 1–25.

© Северин Д. С., Крутолевич А.Н., 2024

СПЕЦИФИКА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Сулейманова Айгуль Альбиртовна – магистрант 1 курса,

КФУ, г. Казань,

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук доцент,

заведующий кафедрой психологии и педагогики специального

образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье представлены особенности нравственной сферы детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), выделены основные направления и условия их воспитания. Подчеркивается необходимость постоянного взаимодействия педагогов, специалистов и родителей воспитывающих детей с РАС.

Ключевые слова: обучение, нравственное воспитание, дети дошкольного возраста, расстройства аутистического спектра.

Специфика обучения и воспитания детей дошкольного возраста с РАС, является важной актуальной проблемой психолого-педагогического сопровождения. Поведенческая особенность обусловлена активным негативизмом, который выражается протестом выполнения совместных действий со взрослым, уходом от ситуации обучения и произвольной организации. Несмотря на то, что проблема изучения детей с РАС в отечественной педагогике и психологии рассматривается достаточно широко, работ, посвященных изучению специфики познавательного обучения и нравственного воспитания детей дошкольного возраста с РАС в российской науке недостаточно.

Нравственное воспитание детей с РАС является сложным процессом и требует особого подхода. Дети с аутистическим спектром испытывают трудности в общении, социальных взаимодействиях и эмоциональной регуляции. Но с учетом их индивидуальных особенностей возможно достичь успеха. Нравственное воспитание детей направлено на формирование нравственного облика (милосердия, терпимости, кротости), нравственных чувств (совести, ответственности, патриотизма, долга), нравственного поведения (послушания, доброй воли), нравственной позиции (способность к уважению и любви, различение добра и зла, рассудительность). Дети с РАС нуждаются в этом особенно, т. к. они часто оказываются в сложных социальных

условиях и нуждаются в опоре для занятия своего места в обществе. Их понимание нравственности развивается медленнее из-за неразвитости мышления, что делает их особенно уязвимыми перед дурным влиянием [6]. Для формирования у детей позитивного мировоззрения и его устойчивости необходимо эффективное нравственное воспитание в благоприятных социальных условиях. Роль педагога заключается в объединении обучения и воспитания в процесс, результатом которого является социальный опыт [1]. Педагогу и родителям важно следить за нравственным ростом ребенка с целью сформировать ответственного, толерантного гражданина, способного оценивать свое мнение, как не единственно верное и правильное. По словам Т. Г. Неретиной, одним из важных аспектов в воспитании детей с РАС является создание благоприятной культурной среды. Это включает в себя создание специальных условий для обучения социально-эмоциональным навыкам, адаптированных под интересы и потребности каждого ребенка. Кроме того, важную роль в процессе нравственного воспитания играют специалисты, работающие с детьми. Они должны обладать знаниями и навыками в области педагогики и психологии. Специалисты должны уметь создавать позитивную и безопасную обстановку, способствующую развитию социального взаимодействия и коммуникации [3]. Для детей с РАС нравственное значение имеют слова, поступки и взгляды педагога, который демонстрирует человечность, справедливость и сочувствие. Создает атмосферу, в которой дети чувствуют себя в безопасности и уважаемыми.

Отношения между педагогом, родителями и детьми во многом определяют качество нравственного воспитания. Когда взрослые сотрудничают, поддерживают друг друга и работают вместе, они создают единый фронт, помогающий детям усвоить и воплотить нравственные ценности. Они должны быть примером ценностей,

которые пропагандируют: честное, уважительное отношение к детям, точное соблюдение правил и справедливость в принятии решений [2]. Выработка нравственной позиции у ребенка является важной задачей, помогающей формировать его ценностные установки и моральные принципы.

Необходимо с детьми проводить беседы о доброте, честности, уважении к людям и окружающей среде. Такие «разговоры о важном» помогут детям понять, почему важны нравственные ценности и как они проявляются в поведении.

Организация совместных проектов, игр или мероприятий, где дети учатся сотрудничать, делиться и уважать друг друга, помогает им лучше понимать роль нравственности в межличностных отношениях. Когда ребенок совершает добрые дела, отказывается от проявления злобы, решает проблемы справедливо, взрослый не оставляет это без внимания и отмечает достижения. Если ребенок совершает аморальный поступок, педагог также обращает на это внимание и объясняет, почему такое поведение не является правильным. Взрослые должны быть готовы дать детям объективную обратную связь и помочь им понять последствия их действий, что укрепляет уверенность и мотивацию ребенка следовать нравственным принципам [1].

Нравственное воспитание детей с РАС требует внимательности и терпения. Создание благоприятной среды и работа с опытными специалистами помогут этим детям развиваться и адаптироваться в обществе. Специфика нравственного воспитания детей дошкольного возраста с РАС состоит в социально-педагогической поддержке и приобщении детей к базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них нравственных чувств, нравственного сознания и поведения [4].

Список литературы

1. Колесникова, И. А. Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком / И. А. Колесникова // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. трудов / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2019. – С. 32–33.

2. Малыхина, И. А. Психолого-педагогический аспект социально-нравственного воспитания студентов / И. А. Малыхина // Инновации в образовании. – 2022. – № 4. – С. 36–42.

3. Неретина, Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология / Т. Г. Неретина. – М.: Издательство «Флинта», 2020. – 376 с.

4. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.

6. Петракова, Г. М. Духовно-нравственное воспитание детей с ОВЗ / Г. М. Петракова // Молодой ученый: электронный журнал. – URL: <https://moluch.ru/archive/183/47095/>. – Дата публикации: 09. 12. 2017. – ISSN 2072–0297.

© Сулейманова А. А., 2024

ФАКТОРЫ РИСКА АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Терентьева Екатерина Сергеевна – магистрант ЧГПУ им И. Я. Яковлева, учитель-дефектолог БОУ ЧОШ с ОВЗ №3 Министерства образования Чувашской Республики

Велиев Артем Рафикович – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад №23», преподаватель ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И. Н. Ульянова», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о факторах риска аутодеструктивного поведения студентов. Автором дается классификация проявлений аутодеструктивного поведения, функции аутодеструктивного поведения. Отмечается, что формирование аутодеструктивного поведения у студентов обусловлено комплексом факторов, включающих как внешние проявления, так и внутренние переживания.

Ключевые слова: аутодеструктивное поведение, дезадаптивное поведение, студенческий возраст.

Студенческий возраст является периодом повышенной уязвимости к аутодеструктивным эмоциям, мыслям и поступкам. Гормональная перестройка, изменение социальной роли и формирование собственной идентичности создают благоприятные условия для развития дезадаптивного поведения.

Проявления аутодеструктивного поведения:

1. Высокорискованные действия: тяга к экстремальным видам спорта, вождение в нетрезвом виде, незащищенный секс.
2. Самоповреждения: порезы, ожоги, удары головой об стену.
3. Суицидальные мысли и действия: идеи причинения себе вреда, попытки суицида.
4. Злоупотребление психоактивными веществами: алкоголь, наркотики, марихуана.
5. Расстройства пищевого поведения: анорексия, булимия, компульсивное переедание.

Функции аутодеструктивного поведения:

1. Регуляция эмоций: снятие напряжения, восстановление чувства контроля, избегание трудных эмоций.

2. Межличностное взаимодействие: привлечение внимания, манипулирование окружающими, установление близких отношений.

Последствия аутодеструктивного поведения:

3. Физические: телесные повреждения, инвалидность, нарушения здоровья.

4. Психические: ухудшение эмоционального состояния, депрессия, тревожность, расстройства личности.

5. Социальные: изоляция, проблемы в учебе или работе, нарушение отношений.

6. Риск суицида: аутодеструктивное поведение часто является предшественником суицидальных актов.

Факторы риска аутодеструктивного поведения у подростков

Формирование аутодеструктивного поведения у студентов обусловлено комплексом факторов, включающих как внешние проявления, так и внутренние переживания [1], [3], [4].

Внешние факторы:

1. Неблагоприятная социально-экономическая среда: плохое материальное положение, высокий уровень преступности, нехватка социальных услуг и отсутствие перспектив на будущее создают стрессовую атмосферу, способствующую развитию аутодеструктивного поведения.

2. Субкультурные группы: вхождение в молодежные субкультуры, пропагандирующие саморазрушение, рискованное поведение, насилие или наркотики, может усилить склонность к подобным действиям.

3. Пребывание в учреждениях: отбывание наказания в местах лишения свободы, бездомность или бродяжничество создают

изолированные, небезопасные и лишенные поддержки условия, которые повышают риск аутодеструктивного поведения.

Психосоциальные факторы:

1. Семейные: неблагоприятные семейные условия (напряженная семейная атмосфера, конфликты, отсутствие родительской любви и поддержки, а также случаи аутодеструктивного поведения в семье создают благоприятную почву для развития аутодеструктивных тенденций у детей и подростков).

2. Психические расстройства в семье: наличие психических заболеваний у членов семьи может дестабилизировать семейный климат и привести к искажению коммуникаций, повышая риск развития проблем у подрастающего поколения.

3. Психотравмирующий опыт: переживание насилия, физического, сексуального или эмоционального, оказывает сильное воздействие на психику подростка, увеличивая вероятность формирования аутодеструктивных моделей поведения.

4. Внутриличностные: слабый самоконтроль и рефлексия (студенты с низким уровнем самообладания и способности анализировать свои мысли и действия более склонны к импульсивным и саморазрушительным поступкам).

5. Трудности в понимании и управлении эмоциями: неспособность контролировать и выражать эмоции в конструктивной форме приводит к накоплению подавленных чувств, которые могут вылиться в аутодеструкцию.

6. Конформность: Желание соответствовать групповым нормам и получить одобрение сверстников может подтолкнуть подростков к участию в рискованном или саморазрушительном поведении.

7. Склонность к зависимому поведению: подверженность зависимостям от веществ, азартных игр или отношений создает

иллюзию облегчения и защиты, но в конечном итоге приводит к еще большим проблемам и аутодеструктивным тенденциям.

8. Импульсивность и избегание: импульсивное поведение, неспособность просчитать последствия и попытки уйти от реальности могут быть признаками аутодеструктивных наклонностей.

9. Межличностные: узкий круг общения и отсутствие поддержки (отсутствие близких и доверительных друзей, а также изоляция от общества делают подростка более уязвимым для аутодеструктивных мыслей и действий).

10. Проблемы в установлении отношений: трудности в построении здоровых отношений, боязнь сближения или желание доминировать могут привести к чувству одиночества и отчаяния, повышая риск аутодеструкции.

11. Использование неадаптивных механизмов совладания: использование нездоровых способов справляться со стрессом, таких как избегание, самообвинение или самоповреждение, может способствовать формированию аутодеструктивных моделей поведения.

Исследования [2] [5] также указывают на роль следующих дополнительных факторов в развитии аутодеструктивного поведения у подростков: 1) генетическая предрасположенность: недавние открытия в области генетики выявили наличие определенных генетических вариантов, связанных с повышенным риском аутодеструктивного поведения; 2) медиа: воздействие медиаконтента, прославляющего насилие, самоубийство и самоповреждение, может нормализовать эти поведения и внушать ложное восприятие реальности; 3) социальные сети: Интернет и социальные сети могут служить как платформой для поиска поддержки и решения проблем, так и источником кибербуллинга, травли и распространения негативной информации, что может способствовать аутодеструктивному поведению.

4) нейробиологические особенности: изменения в структуре и функционировании мозга подростка, включая развитие системы вознаграждения и контроля импульсов, могут влиять на восприимчивость к аутодеструктивному поведению.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Первичная профилактика аддиктивного поведения у подростков: организационно-психологические подходы / С. В. Велиева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2015. – Т. 11. – № 4. С. 107–123.

2. Велиева, С. В. Превентивная помощь старшеклассникам, склонным к аддиктивному поведению / С. В. Велиева, А. Р. Велиев // Культурогенезные функции образования: развитие инновационных моделей. – Чебоксары, 2015. – С. 54–58.

3. Велиева С. В. Стратегии поведения и саморегуляции у подростков при разных психических состояниях / С. В. Велиева, А. Р. Велиев С. В. Ешмейкина. – Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 7–3 (121). – С. 144–147.

4. Велиева, С. В. Подготовка обучающихся вузов к превентивной деятельности по предотвращению рискованного поведения / С. В. Велиева // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. – Москва, 2021. – С. 47–51.

5. Евсеенкова, Е. В. Факторы риска аутодеструктивного поведения у старших подростков / Е. В. Евсеенкова // СибСкрипт. – 2019. – №1 (77).

© Терентьева Е. С., Велиев А. Р., 2024

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Тохтарова Мавиле Нариман-кызы – студент группы СДО-Л-22 кафедры специального(дефектологического) образования, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Завьялова Анастасия Александровна – преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова», г. Симферополь, Республика Крым, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи. Авторы обращают внимание на важность индивидуального подхода к каждому ребенку, учитывая его особенности и потребности. Описываются методы и приемы работы с такими детьми, направленные на стимуляцию мыслительных процессов, расширение словарного запаса.

Ключевые слова: Общее недоразвитие речи (ОНР), коррекционная работа, мышление, словесно-логическое мышление.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это состояние, при котором дети имеют задержку в развитии различных аспектов речи, включая фонетику, лексику, грамматику и связную речь [3].

Словесно-логическое мышление – это способность человека анализировать информацию, организовывать свои мысли в форме словесных конструкций, строить логические цепочки рассуждений и

делать выводы на основе имеющихся фактов и аргументов.

Развитие словесно-логического мышления у ребенка помогает ему лучше справляться с заданиями, развивать критическое мышление, улучшать коммуникативные навыки, саморегуляцию и самооценку [1].

Коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при планировании и проведении занятий.

- Индивидуальный подход. Каждый ребенок с общим недоразвитием речи имеет свои особенности и уровень развития.

- Постепенное увеличение сложности заданий. Начинать работу следует с простых заданий, постепенно повышая уровень сложности.

- Использование игровых методик. Для детей с ОНР особенно эффективны игровые методики и упражнения, которые помогают развить словесно-логическое мышление через игру и веселые занятия.

- Регулярность занятий. Постоянные тренировки помогут закрепить усвоенный материал и улучшить словесно-логическое мышление детей.

- Сотрудничество с родителями. Они могут продолжать заниматься с ребенком дома, что улучшит результаты и поможет ускорить прогресс.

Правильно структурированная и целенаправленная коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи поможет им улучшить навыки коммуникации, логического мышления и учебных способностей [2].

Дети с общим недоразвитием речи могут испытывать затруднения с пониманием и использованием слов и логических концепций. Важно поощрять детей к активному общению и задавать им вопросы, которые помогут им развивать свое словесно-логическое мышление. Постепенно,

с помощью постоянной практики и поддержки, дети с общим недоразвитием речи смогут улучшить свои навыки в этой области [5].

Необходимо проводить индивидуальные занятия со специалистами – логопедами или психологами, которые будут работать с каждым ребенком по его индивидуальной программе развития. В рамках таких занятий можно использовать различные методики и упражнения, направленные на развитие словесно-логического мышления [1].

Для развития словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи можно использовать различные методы и приемы, адаптированные под их потребности и особенности. Вот некоторые из них:

1. Игровые методики. Можно применять игры, которые способствуют развитию словесно-логического мышления.

2. Упражнения на анализ и сравнение. Детям предлагаются задачи, где им необходимо анализировать объекты, явления или ситуации.

3. Развитие речевой памяти. Для этого можно использовать задания на запоминание информации, а также игры, направленные на запоминание и воспроизведение последовательности событий.

4. Построение логических цепочек. Детям предлагается строить логические цепочки, размышлять над причинно-следственными связями и делать выводы на основе имеющейся информации [3].

Есть много игр и упражнений, которые могут использоваться для развития словесно-логического мышления у детей. Вот некоторые из них:

- Головоломки и логические задачи: использование различных головоломок и логических загадок, которые требуют анализа информации, логического мышления и нахождения правильного решения.

- Логические игры: такие как «Робот-логик», «Логические кубики» и др., которые помогают развивать логическое мышление, умение прогнозировать и дедукции.

– Игры на развитие речи: игры, направленные на расширение словарного запаса, улучшение грамматики и структуры предложений, такие как магнитные буквы, игры-конструкторы, ассоциации слов и др.

Эти игры и упражнения помогут развивать у детей навыки анализа, систематизации информации, делать выводы и решать проблемы. Они могут быть использованы как в коррекционной работе с детьми с участками недоразвития речи, так и в общем контексте для развития словесно-логического мышления у всех детей [4].

Коррекционная работа по развитию словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи является важным аспектом их комплексного обучения. Для достижения максимальных результатов необходимо использовать системный подход, учитывающий особенности и потребности таких детей. Необходимо включить в коррекционные занятия различные упражнения и игры, направленные на развитие мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения), формирование понятий и категорий, расширение словарного запаса и совершенствование грамматического строя речи.

Список литературы

1. Алатарцева, Е. В. Развитие словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста с ОНР // Проблемы и перспективы. – 2016. – № 112. – С. 45–49.

2. Артюхова, Т. Ю. Возможности развития детей старшего дошкольного возраста средствами психолого-педагогического сопровождения // Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2022. – № 1 (21). – С. 16–25.

3. Гора, В. А. Развитие словесно-логического мышления у старших дошкольников // Студенческий вестник. – 2020. – № 42–1 (140). – С. 50–52.

4. Орлова, Т. В. Алгоритм использования дидактических игр для развития словесно-логического мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2020. – № 46 (336). – С. 428–430.

5. Януган, А. В. Развитие словесно-логического мышления у детей с общим недоразвитием речи // Перспективы развития науки и образования. – 2016. – № 1. – С. 47–51.

© Завьялова А. А., Тохтарова М. Н., 2024

РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА, УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Устинова Светлана Викторовна – учитель-логопед,
ГБОУ «Школа № 2053», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются причины школьной неуспешности детей с особыми образовательными потребностями и пути их преодоления.

Ключевые слова: ОВЗ, письмо, чтение.

Количество детей с особыми образовательными потребностями неуклонно растет. В каждом классе обязательно есть такой ученик.

Что мы видим, когда такой ребенок приходит в школу? У него

проблемы переработки слуховой информации. Он не слышит инструкцию учителя. Память, внимание и мышление не позволяют ему активно участвовать в образовательном процессе и усваивать материал учебника. Проблемы речевого развития потянут за собой проблемы с чтением, русским языком, опосредуют проблемы с математикой. К тому же, к моменту начала обучения письменной речи все основные психические функции, лежащие в ее основе, не закончили и даже еще не начали настоящего процесса своего развития, обучение опирается на незрелые, только начинающие первый и основной цикл развития, психические процессы [1, с. 229]

Ребенок заканчивает первый класс с несформированным навыком чтения и письма. И вот в это время и закладывается прочный фундамент школьной неуспеваемости. Потому учителя, логопеды, дефектологи с помощью родителей должны приложить максимум усилий для обучения ребенка чтению и письму.

Понятно, что специалисты психолого-педагогического сопровождения, имеющие возможность работать с ребенком индивидуально, найдут приемы и методы для работы с таким ребенком. Но они видят ребенка 2–3 раза в неделю. А вот учитель видит детей каждый день по несколько часов. Поэтому в нашем учреждении ребята с ОВЗ каждой параллели объединены в метагруппы и приходят на урок русского языка к учителю-логопеду. Эти дети, которые должны получить ценное образование, то есть освоить программу начальной школы наравне со сверстниками. Однако путь освоения программного материала будет отличным от нормотипичных сверстников. Учителю необходимо продумать способ подачи школьного материала, организовать уроки так, чтобы пополнять дефициты ребенка с ОВЗ. В структуру урока можно включить акустический блок. Обучаем ребят считать звуки в словах с помощью пальцев. Необходимо подбирать слова

без йотированных гласных, во избежание дополнительных проблем. Отлично подойдут слова со стечением согласных типа волк, крот и другие. Часто на письме дети пропускают гласные буквы. Для профилактики этой проблемы можно предложить следующие задания: учитель зачитывает слова, ученики записывают только гласные буквы. Другой вариант задания – по гласным узнать слов (подобрать картинку).

Серьезную проблему представляет для ребят составление предложений. Поэтому систематически включаем задания, развивающие синтаксические навыки. На начальном этапе, когда дети только учатся писать, можно проводить работу в устном формате: читаем вопрос, отвечаем полным предложением. Ребята, письменная речь которых сформирована, могут записывать ответ. Важно, чтобы вопрос был у детей перед глазами (вариант зрительного диктанта), чтобы избежать ошибок. Такие задания формируют синтаксические навыки и готовят учеников к написанию изложений.

На каждом уроке необходимо вводить чтение слогов. Задания лучше представить в игровом варианте, чтобы поддержать интерес детей в достаточно монотонной работе. На каждом уроке слоги усложнять (открытые, со стечением согласных). Если ребенок не умеет читать во втором классе, то научить его читать по учебнику литературы не получится. Поэтому для индивидуальной работы хорошо использовать доступные для ребенка слова, предложения, тексты с нарастающим уровнем сложности.

Учителю, работающему с категорией детей с ОВЗ, необходимо тщательно подбирать материал для обучения письму, обучать детей сознательному письму. Для начала предложение предъявляется детям на слух. Ребята считают слова в предложении, загибая пальчики. Затем просим повторить разных детей первое, второе, третье слово. Далее два-три ребенка повторяют все предложение. Затем предъявляем

предложение зрительно, разбираем ошибкоопасные места. И только после этого записываем предложение под диктовку. После такой работы предложение пишется с минимальным количеством ошибок или без них.

Нередко в классе оказывается ребенок, не умеющий писать. Вернее он писать может, но письмо его носит копирующий характер. Для такого ученика всегда должны быть под рукой карточки с доступным заданием. И это должно быть не переписывание. Сознание ребенка должно быть активно, только тогда начнет формироваться сознательное письмо. Всегда можно предложить ученику задание, где прочитав слово в первом столбике, необходимо связать его со словом из второго столбика, а затем записать предложение. Такая работа окажет положительное влияние и на формирование навыка письма, и на формирование навыка чтения. Необходимо моделировать у детей работу по четкой пошаговой инструкции (ставлю ударение, ищу безударную гласную, подбираю проверочное слово). На начальном этапе инструкцию проговаривает педагог, а затем сам ученик. Немаловажно использовать возможность наглядного показа. Например, при работе с родственными словами одинаковую часть можно выделить маркером.

На закрепление в домашнем задании ребенок должен получить такие упражнения, которые закрепляют тему урока. Если в классе разбирали парные согласные, то и в домашнем задании ученику необходимо дать возможность закрепить эту тему. Задания учебника на первых этапах для ребят сложны, поскольку ставят перед ними слишком много задач. Необходимо, чтобы учитель уделит время на уроке для разбора домашнего задания.

Ребенок с ОВЗ должен чувствовать себя принятым и поддерживаемым в школе. Задача педагогов начальной школы заложить прочный фундамент знаний, предоставлять поддержку и сопровождение каждому ребенку в рамках его индивидуальных возможностей.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
3. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. – М.: Владос, 1997. – 256 с.

© Устинова С. В., 2024

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Файзрахманова Алия Раисовна – студент КФУ, г. Казань

Егорова Зарема Рустамовна – ассистент кафедры психологии и
педагогике специального образования КФУ, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Статья посвящена обзору научной педагогической литературы по вопросу изучения особенностей связной монологической речи у детей школьного возраста с церебральным параличом. Рассматриваются особенности монологической речи у данной категории детей, такие как замедление темпа речи из-за моторных ограничений, трудности в организации логически связного изложения материала, ограниченный словарный запас и упрощенные синтаксические

конструкции.

Ключевые слова: церебральный паралич, связная речь, монологическая речь, школьники с особыми потребностями, коммуникативные нарушения.

В отечественной и зарубежной логопедии всегда сохраняют актуальность исследования, посвященные особенностям развития связной речи у детей с церебральным параличом.

Церебральный паралич (далее – ЦП) является одним из наиболее серьезных неврологических заболеваний, поражающих детей, и сопровождается рядом моторных, когнитивных и коммуникативных ограничений, серьезно влияющих на качество жизни. Исследование монологической речи у данной категории детей важно для выявления специфических речевых нарушений, которые могут быть связаны с особенностями моторной дисфункции и когнитивного развития. Целью данного исследования является краткий обзор научной педагогической литературы по вопросу изучения особенностей связной монологической речи у детей школьного возраста с церебральным параличом.

В отечественной педагогической науке изучением связной речи занимались такие ученые, как В. П. Глухов, Л. С. Выготский и многие другие, преимущественно эти исследования посвящены детям дошкольного возраста. Как отмечает В. П. Глухов, «развитая связная речь ребенка позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая» его в активный процесс коммуникации. От того, насколько точно, четко, лаконично и целесообразно в соответствии с конкретной речевой ситуацией ребенок умеет выражать свои мысли, зависит эффективность процесса общения» [3, 4]. При этом, как отмечает А. Г. Акопова, «понимание текста детьми с ДЦП в России практически не изучалось» [1, 240].

Монологическая речь представляет собой форму вербальной коммуникации, при которой один говорящий осуществляет непрерывное высказывание без непосредственного участия собеседника в форме диалога [4].

Церебральный паралич представляет собой группу постоянных нарушений развития движения и позы, вызванных незрелостью или повреждением развивающегося головного мозга, что часто сопровождается сенсорными, когнитивными, перцептивными и коммуникативными нарушениями [4, 45].

Церебральный паралич характеризуется поражением моторных областей мозга, что ведет к различным степеням дисфункции скелетной мускулатуры, включая те мышцы, которые участвуют в артикуляции и дыхании, необходимых для речи. Сенсорные нарушения и дефициты в обработке сенсорной информации влияют на речевую активность; когнитивные ограничения, такие как проблемы с памятью, вниманием и исполнительными функциями, тесно связаны с ЦП и могут дополнительно усугублять замедление речи. Эмоциональные и психологические факторы, такие как страх неверного восприятия их речи другими, ведет к дополнительному замедлению темпа речи [4].

Монологическая речь у детей с ЦП характеризуется рядом особенностей, одной из которых является замедление речевого темпа из-за физических ограничений, связанных с нарушениями моторной функции. Е. М. Мастюкова отмечает, что дети с ЦП «не могут раскрыть основную тему и мысль собственного высказывания, затрудняются в подборе слов, выборе грамматической конструкции предложений, в установлении логической связи между отдельными частями высказывания» [4, 149]. По мнению Н. Ю. Боряковой, «детям необходимо научиться пользоваться определенными выражениями и словами, а в дальнейшем приобрести средства, которые позволят

развивать речь самостоятельно в играх, в обучении, в общении и т. д» [2, 136].

Еще одна особенность связной монологической речи у детей школьного возраста с ЦП заключается в наличии трудностей с организацией логически связного изложения материала. Например, недостаточное использование соединительных средств, таких как союзы и предлоги, делает речь менее последовательной и трудной для понимания; неполная детализация и ограниченное использование абстрактных концепций придает связному изложению поверхностность; особенности восприятия временных и причинно-следственных связей в изложении могут влиять на чёткость в понимании и объяснении временных последовательностей или причинно-следственных отношений, что критически важно для логического и последовательного изложения материала [4].

Дети с ЦП могут испытывать затруднения в подборе лексики и формировании полных грамматически правильных предложений. Нарушения памяти и внимания существенно влияют на возможность сохранения контекста и логическое продвижение по теме. Размер словарного запаса часто оказывается ограниченным, а синтаксические конструкции – упрощёнными [4].

Проведенный анализ литературы позволяет сделать вывод о необходимости теоретических и эмпирических исследований особенностей связной монологической речи у школьников с церебральным параличом, так как знание специфики связной монологической речи у детей данной нозологии позволяет максимально эффективно помочь им научиться структурно правильно излагать свои мысли, желания и просьбы, что служит их дальнейшей адаптации и профессиональной востребованности.

Список литературы

1. Акопова, А. Г. Понимание устного связного текста учениками начальной школы с детским церебральным параличом / А. Г. Акопова // Forcipe. – 2020. – Т. 3, № S1. – С. 240–241. – EDN YTLRPN.
2. Борякова, Н. Ю. Практикум по коррекционно-развивающим занятиям / Н. Ю. Борякова. – М.: Наука, 1997. – 136 с.
3. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
4. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М.: Просвещение, 1985. – 170 с.

© Файзрахманова А. Р., Егорова З. Р., 2024

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Фаттахова Диана Данисовна – студент КФУ, г. Казань

Егорова Зарема Рустамовна – ассистент кафедры психологии и педагогики специального образования КФУ, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу современных научно-педагогических исследований в сфере применения

дидактических игр в коррекции речевых нарушений у дошкольников. В статье представлены результаты анализа, выявляющие преимущества и высокую эффективность применения дидактических игр для развития речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дидактическая игра; коррекция; дошкольный возраст; речевые расстройства.

Современные научные исследования показывают, что все больше детей страдают от речевых расстройств и нуждаются в квалифицированной коррекционно-развивающей помощи [1, с. 10]. Одним из наиболее эффективных и доступных средств коррекции является дидактическая игра, способствующая не только речевому, но и всестороннему развитию ребенка.

В области исследований речевых патологий у детей дошкольного возраста и методов их преодоления плодотворно работали многие отечественные ученые. Выдающиеся специалисты, такие как Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, посвятили свои труды поиску средств и методов развития речи у дошкольников [3, с. 99]. Огромный вклад в изучение дидактических игр, как эффективного средства коррекции речи, внесли Е. И. Тихеева, А. А. Катаева, Е. А. Стребелева [4, с. 1].

Целью исследования является анализ научной педагогической современной литературы по теме «Дидактические игры как средство коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи». Объект исследования – коррекционно-развивающая работа. Предмет исследования – дидактические игры как средство коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи.

Дидактическая игра является одной из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка [4, с. 7]. Она сочетает в себе условный игровой план деятельности детей и учебную направленность процесса.

Дидактическим играм характерно ограниченность времени и четко регламентированные правила. Они предоставляют детям возможность самостоятельно принимать решения в новых условиях и с использованием различных предметов [4].

Эффективность дидактических игр как инструмента обучения обусловлена следующими преимуществами: во-первых, дидактические игры мотивируют детей на активное участие в логопедических занятиях и выполнение поставленных задач, так как делают процесс обучения эмоционально насыщенным и увлекательным [2, с. 85; 4, с. 18]; во-вторых, широкая направленность дидактических игр позволяет успешно интегрировать их в любой раздел коррекционной программы [4, с. 18]; в-третьих, создание и осуществление дидактических игр не требует больших финансовых затрат, поскольку их можно создавать из простых и доступных материалов [2, с. 85]; в-четвертых, дидактические игры обладают высокой продуктивностью, поскольку они не только направлены на достижение определенных целей обучения, но и одновременно обладают воспитательным и развивающим влиянием игровой деятельности [3, с. 99].

Итак, дидактические игры, обладая комплексом преимуществ, выступают в качестве эффективного инструмента коррекционно-развивающей работы.

Современный арсенал практикующих логопедов богат разнообразными и эффективными дидактическими играми, ориентированными на коррекцию различных речевых сфер и обладающими широким спектром целей и задач [1; 2; 3; 4].

Таким образом, дидактические игры представляют собой

сочетание условного игрового плана деятельности дошкольников с учебной направленностью. Они характеризуются ограниченным временем, строго определенными правилами и возможностью детей самостоятельно принимать решения в новых ситуациях с различными предметами. Дидактические игры являются эффективным средством коррекционно-развивающей работы, обладающим рядом преимуществ, таких как высокий мотивационный аспект, широкая направленность целей и задач, доступность изготовления и высокая продуктивность. Дальнейшие перспективы изучения дидактических игр как средства коррекции у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями заключаются в исследовании влияния разных типов игр на речевое развитие у детей с различными нозологиями.

Список литературы

1. Андросова, М. И. Дидактическая игра как средство развития речи детей раннего возраста / М. И. Андросова, Н. К. Лотова, Л. И. Иванова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. 2021. – № 71–1. – С. 10–14. <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskaya-igra-kak-sredstvo-razvitiya-rechi-detey-rannego-vozrasta> (дата обращения: 03. 03. 2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека «КиберЛенинка».

2. Биккинина, Э. Ш. Дидактические игры и игровые упражнения из бросового материала в коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР – с тяжелыми нарушениями речи) / Э. Ш. Биккинина. – Текст : непосредственный // Педагогика и современное образование : традиции, опыт и инновации : сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 декабря 2019 г. ; под ред. Г. Ю Гуляева. – Пенза : Наука и Просвещение

(ИП Гуляев Г. Ю.), 2019. – С. 85–87.

3. Кучугура, Е. Е. . Дидактическая игра в работе логопеда с дошкольниками с речевыми нарушениями / Е. Е. Кучугура, Т. С. Ручица. – Текст : электронный // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2023. – № 15–3. – С. 99–103. <https://e.lanbook.com/journal/issue/334058> (дата обращения: 02. 03. 2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

4. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр : пособие для педагогов-дефектологов / Е. А. Стребелева. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2016. – 256 с. – ISBN: 978–5–907433–80–9. – Текст : непосредственный.

© Фаттахова Д. Д., Егорова З. Р., 2024

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ТЬЮТОРА В ОРГАНИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Филиппова Фаина Ивановна – учитель-дефектолог,
БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для
обучающихся с ОВЗ №3», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Статья представляет собой иллюстрацию опыта работы тьютора с детьми, которые имеют расстройства аутистического спектра. Представлены разные формы индивидуальной и групповой

работы с детьми с РАС, а также не традиционные формы работы с родителями.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), тьютор, тьюторское сопровождение, дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), арт-альбом, телесно-ориентированная практика.

В последние годы возникли определенные проблемы в связи с увеличением количества детей, нуждающихся в индивидуальной психолого-педагогической, медицинской и социальной поддержке. Какую роль в этом играет тьютор?

Тьютор – это специалист, который делает более эффективным не только образовательный, но и сам учебный процесс в классе. Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) требуют большего внимания со стороны взрослых, и классные руководители просто не могут уделить много внимания каждому такому ребенку. Поскольку тьютор имеет длительный непосредственный контакт с ребенком, он может реализовать в своей работе принцип индивидуализации, что очень необходимо детям РАС.

Нет сомнений в том, что тьюторы вызывают много вопросов и дискуссий среди педагогов и родителей. Однако мы не можем согласиться с мнением, что полномочия и функциональные обязанности тьютора четко не определены и не урегулированы нормативными документами. Эти вопросы хорошо разработаны в приложении к Приказу Минздравсоцразвития России от 14 августа 2009 г. № 593 «Справочник по единым квалификациям должностей руководителей, специалистов и служащих», даже учитывая то, что тьюторство является новой в российском образовании педагогической деятельностью,

нацеленной на создание эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка с ОВЗ системы сопровождения.

В данной статье мы хотим представить опыт внедрения должности тьютора в образовательную организацию для детей с ограниченными возможностями здоровья.

БОУ «Чебоксарская начальная общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №3» Минобразования Чувашии функционирует с 1994 года и является образовательной организацией, оказывающей комплексную помощь детям с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и начального школьного возраста. В структуре образовательной организации два подразделения: «Детский сад» и «Начальная школа». На сегодняшний день в образовательной организации воспитываются и обучаются 160 обучающихся в возрасте от 4 до 12 лет с различными нарушениями: детский церебральный паралич, расстройства аутистического спектра. В состоянии здоровья детей доминируют неврологические и ортопедические нарушения, а также патологии органов зрения, речи, интеллекта. В образовательной организации также обучаются дети с синдромом Дауна, с особенностями интеллектуального развития, с проблемами в эмоционально-волевой сфере, и образовательная организация, безусловно, нуждается в таком помогающем специалисте, как тьютор, который помогает эффективнее использовать обучающий ресурс; позволяет учитывать при обучении весь спектр сохранной части интеллекта ребенка с ОВЗ, повышает его восприимчивость к учебному материалу, что улучшает уровень его жизни целом. Ставка тьютора в учреждении введена в штатное расписание в 2016 году.

Содержание деятельности тьюторов в образовательной организации включает в себя:

организацию индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов;

определение ресурсов для дальнейшего внедрения образовательных стандартов, подходящих для поддержки деятельности в образовательном процессе;

создание условий для индивидуализированного процесса обучения (разработка индивидуальных планов);

организацию взаимодействия обучающихся с учителями-дефектологами и другим педагогическим составом для коррекции индивидуального плана.

Основным методом работы тьюторов с детьми с РАС является наблюдение, направленное на отслеживание характерных форм поведения, поскольку своевременное внимание к изменениям в поведении детей позволяет тьюторам быстро реагировать в процессе обучения: сменить задание, дать какое-либо поручение, тем самым предотвратить утомление, приступ нежелательного поведения у тьюторанта. Учет этих аспектов на практике позволяет специалистам качественно реализовать свою профессиональную компетентность, эффективно сопровождать обучающихся с расстройствами аутистического спектра и оказывать адекватную помощь в учебно-воспитательной деятельности учителей-дефектологов.

В процессе индивидуальной работы с детьми тьюторы нашей образовательной организации используют различные методы и приемы. Уникальность тьюторских технологий состоит в том, что они позволяют тьютору использовать внешние (социальные) ресурсы для укрепления индивидуальных ресурсов ребенка, то есть тьютор становится «посредником» между ребенком и социальными возможностями.

Тьютор не только помогает ребенку в образовательном процессе, но и во внеурочной деятельности. Среди них важное место занимает арт-

терапевтические техники. Наиболее активно нашими тьюторами используется создание арт-альбома (книги-альбома). Мы ее называем «Книга про меня».

«Книга про меня» – это рассказ о жизни ребенка, переданный картинками, фотографиями и документами; это красочная познавательная рабочая тетрадь, с помощью которой тьютор и родитель помогают ребенку реконструировать собственный жизненный опыт и сформировать целостное восприятие самого себя.

Данная технология помогает тьютору увидеть ресурсы и дефициты ребенка с РАС, чтобы найти вместе с ним пути решения возникающих в процессе обучения проблем, и осознать ценность и уникальность своей жизни, сформировать цели и планы на будущее. Надо понять, что ребенок может сделать сам, что ему помогает, что его ограничивает. Ценность данного пособия в том, что процесс заполнения альбома интересен не только для ребенка, но и является диагностическим материалом для работы педагога-психолога, учителя-дефектолога, а также значимого человека в жизни ребенка.

Важным моментом коррекционно-педагогической работы в нашей образовательной организации является формирование у детей мотивации к образовательной деятельности и развитие активного познавательного интереса. И здесь в работе тьютора помогает кабинет Монтессори. Здесь дети с РАС приобретают навыки освоения материалов по развитию чувств, знакомятся с математическими понятиями, познают естественный мир природы, тренируют собственное тело.

Организация групповой работы тьютора включает проектную деятельность. Данный метод групповой работы используется как средство развития познавательной активности детей с РАС. Проектная деятельность позволяет объединить педагогов, детей и родителей, учит работать в коллективе, сотрудничать, планировать свою работу. Каждый

ребенок может проявить себя, почувствовать себя нужным, а значит, у него появится уверенность в своих силах.

В рамках этой деятельности в нашем учреждении прошли презентации таких проектов как: «Мой любимый домашний питомец», «Черепашка-домашнее животное?», «Счастье есть-оно зовется семья» и др.

Кроме того, в работе с детьми активно используется подход к развитию мелкой моторики посредством творческих телесных упражнений (бисероплетение). Систематическая работа по формированию мелкой моторики способствует развитию у детей моторики и осязания, активизируется способность воспринимать прикосновение и идентифицировать предметы посредством осязания, повышается качество целенаправленных практических действий.

Также важно всегда помнить, что по мере развития самостоятельности ребенка участие тьютора в жизни ребенка должно постепенно уменьшаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами.

Особое внимание тьютору необходимо уделить работе с родителями. Активность родителей и понимание ими сути и цели занятий является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации. Основными направлениями работы с родителями являются:

установление контакта с родителями вновь прибывших детей, необходимо установить четкие цели и направления дальнейшего развития, согласовать методы и приемы работы и взаимодействия с обучающимися;

оказание эмоциональной поддержки родителям;

информирование родителей о состоянии подопечного, его психологическом и эмоциональном фоне, выявление кризисных

моментов и отслеживание диагноза ребенка в режиме реального времени;

работа с определением отношения родителей к своему ребенку, выявление различных возможных моментов недопонимания и установление контакта, выработка стойкого ощущения ответственности у родителя, отработка механизма помощи с учетом понимания всех проблем обучающегося;

проведение совместного анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы.

Для решения поставленных задач в образовательной организации реализуются проекты «Школа для родителей детей-инвалидов», «Волшебные ступеньки». Они направлены на обучение родителей (законных представителей) эффективному взаимодействию с детьми с ОВЗ. Родителям предоставляются необходимые знания и навыки в области педагогики и психологии развития. Проект реализуется с апреля 2016 года и по настоящее время. Занятия проводят не только педагоги образовательной организации, но и специально приглашенные специалисты в области психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья.

За время их реализации проведены различные мастер-классы по коррекции и профилактике когнитивных нарушений у детей с ОВЗ современными техниками нейропсихологии, арт-терапии.

В заключении хотелось бы отметить, что именно для детей с расстройствами аутистического спектра институт тьюторства в стране необходим. Ведь, если в школе и детском саду, детям с ограниченными возможностями здоровья будет оказываться достаточная индивидуализация в образовании, будут в достаточной мере учитываться их индивидуальные особенности развития, то социализация и всестороннее развитие таких детей будет проходить более успешно.

Список литературы

1. Карпенкова, И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы/под ред. М. Л. Семенович. – М.: ЦППРиК «Тверской», 2010.

2. Чернова, М. И. Значение тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной практики // Молодой ученый. – 2015. – №4.

© Филиппова Ф. И., 2024

ВЛИЯНИЕ ВИДЕОИГР НА СОЗНАНИЕ ПОДРОСТКА

Чабдарханов Мохмад-Али Супенович – студент направления подготовки «Социальная работа», Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова, г. Грозный

Абдулаева Элита Султановна – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы, Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова, г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Установлено, что видеоигры оказывают значительное влияние на мировосприятие, мироощущение, миропонимание современных детей подросткового возраста. Видеоигры являются одним из самых популярных видов времяпровождения среди подростков, и это не может остаться без внимания.

Ключевые слова: видеоигры, подростки, сознание.

Влияние видеоигр на подростков является актуальной и важной темой, вызывающей большое количество дискуссий и различных мнений. С ростом популярности гейминга среди подростков возникает вопрос о том, как это увлечение может повлиять на их социальность, развитие и поведение. Следует отметить, что данный досуг даже является полезным для подростка в умеренных количествах, и даже помогает развивать некоторые навыки. Компьютерные игры могут оказывать различное влияние на еще несформировавшиеся молодые умы.

Имеет место и негативное влияние видеоигр на сознание подростка. Чаще наблюдается снижение концентрации внимания, симптомы дефицита внимания, снижение физической активности и долговременного запоминания, повышенная импульсивность поведения.

Некоторые подростки могут стать зависимыми от компьютерных игр, что может вызвать серьезные психологические проблемы. Ю. В. Фомичева [3] считает, что чем дольше человек увлекается играми, тем сильнее становится зависимость между индивидуальными особенностями и игровой активностью. А. Н. Волков [2] в своих трудах затрагивают проблему агрессивности в компьютерных играх, их влияния на психическое состояние играющего. Компьютерные игры могут вызывать у подростка широкий спектр различных эмоций: гнев, радость, восторг, разочарование, стресс, страх, грусть. Настолько интенсивные реакции могут вызывать беспокойство, особенно если это передается в реальную жизнь.

Многопользовательские игры. Онлайн игры предлагают возможность взаимодействия с другими игроками, это может позволить сотрудничать, развивать социальные навыки, получать новые знания, научиться работать в команде. Однако, чаще всего, отрицательные аспекты такого взаимодействия включают недостаток реального, непосредственного контакта с людьми, непристойное поведение,

зависимость от «интернет» друзей, и самое главное – кибербуллинг.

Чрезмерная увлеченность видеоиграми приводит к снижению самооценки и к нарушению коммуникации со сверстниками и с родственниками. И. А. Ершова, Т. А. Чудинов, М. Е. Пермякова исследовали эмоциональные состояния подростков, увлечённых компьютерными играми, и показали, что у большинства подростков, чрезмерно зависимых от таких игр, без объективных причин снижен общий фон настроения, который не улучшается после игры.

Но не стоит забывать про положительное влияние видеоигр на сознание подростка. Определенные жанры видеоигр могут развивать различные когнитивные навыки, такие как: логическое мышление, решение проблем и стратегическое планирование, повышать реакцию. Некоторые компьютерные игры могут стимулировать творческое мышление, развивать креативность, креативное мышление, учить многозадачности. Отмечают, что умеренный гейминг обучает мышлению на высоком уровне и развивают умственные способности и навыки, необходимые в реальной жизни. Немалочисленные исследования свидетельствуют о том, что определенные жанры и типы видеоигр могут способствовать развитию эмоционального интеллекта подростков, повышать самооценку, учить их принимать правильные решения, просвещать их в определенных сферах, и даже обучать их различным естественным наукам.

Конечно, не все компьютерные игры бывают полезными, большинство видеоигр представляют собой бессмысленную «игрушку» чтобы скоротать время, данный жанр компьютерных игр не имеют ничего не ценного и полезного для детей подросткового возраста, и даже наоборот, является очень опасным, так как они оказывают чрезмерное негативное влияние. Даже ограниченное увлечение в такие продукты может вызвать регресс или даже деградацию в различных сферах

деятельности.

Все это говорит о том, что необходимо учитывать потенциал воздействия видеоигр на сознание подростков и их жизнедеятельность. При этом важно соблюдать время, проводимое за компьютерными играми, чтобы не позволить психике соскальзывать в виртуальный мир, терять связь с реальностью. Множество исследователей, старшее поколение, СМИ, считают компьютерные игры опасными и бессмысленной тратой времени для молодого поколения. Пытаясь отгородить подростков от всякого упоминания компьютерных игр.

Необходимо помнить, что видеоигры несут различную смысловую нагрузку, помнить, что их влияние может быть как положительным, так и отрицательным. Существует множество примеров и доказательств, как компьютерные игры могут оказывать огромное положительное влияние при правильном пользовании. Однако, стоит отметить, что получаемое отрицательное и положительное влияние во многом может зависеть от предрасположенности психики индивида той или к иной компьютерной игре. Мнение об отрицательном воздействии компьютерных игр на человека является необоснованным.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. – № 6 – 1966. – С. 62 – 68.

2. Волков, А. Н. Стратегии преодоления Интернет-зависимости в подростковой среде / А. Н. Волков // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Краснодар, 2008. – С. 144–150.

3. Фомичева, Ю. В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелев, И.В.

Бурмистров // Вестник Московского университета / Ред. Е. А. Климов, В. Я. Романов. – 1991. – №3 – С.27–39.

4. Ершова И. А. Личностные особенности подростков с разными стадиями компьютерной зависимости / И. А. Ершова, Т. А. Чудинов, М. Е. Пермякова // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2016. — № 2 (150). — С. 91-98

5. Роллингз, Э. Проектирование и архитектура игр / Э. Роллингз, Д. Моррис. – М.: Вильямс – 2006. – 1040 с.

6. Крапивенко, О. Главные события игровой индустрии 2011 года [Электронный ресурс] / О. Крапивенко. – Режим доступа: <http://www.3dnews.ru/games/622071>

© Чабдарханов М. С., 2024

АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Шакирова Альбина Ильмасовна – магистрант КФУ, г. Казань

Ахметзянова Анна Ивановна – кандидат психологических наук доцент,
заведующий кафедрой психологии и педагогики специального
образования КФУ, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

Аннотация. В статье рассматриваются особенности периода адаптации, как сложного этапа в жизни ребенка. Выделяются трудности, которые возникают у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях адаптации к дошкольному учреждению. Выделены основные

направления работы дефектолога по адаптации ребенка с расстройствами аутистического спектра к условиям дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: дошкольное учреждение, адаптация, трудности, расстройство аутистического спектра, дошкольное образовательное учреждение.

Вариативность проявлений дефекта, разнородность категории дошкольников с расстройствами аутистического спектра обуславливает необходимость специализированных методов организации и сопровождения их образования. Для аутичных детей адаптация в условиях дошкольного учреждения представляет значительные затруднения, вызванные психофизическими и поведенческими особенностями, адаптации таких детей одной из первостепенных, требующих особого подхода.

Период адаптации в дошкольной образовательной организации является трудным этапом в жизни любого ребенка, а для аутичного ребенка и его семьи и вовсе сложной проблемой. Ребенок с расстройством аутистического спектра в принципе не приспособлен к жизни в коллективе, у него не имеется опыта взаимодействия со сверстниками [3].

Трудности адаптации детей в детском саду зависят от характерных черт поведения и развития. Раскроем наиболее типичные трудности для детей с расстройствами аутистического спектра.

Сложности взаимодействия со сверстниками. Как правило, дети с аутизмом, живут в своем собственном мире. При этом замкнутость, низкая коммуникабельность могут порождать нежелательное поведение, сильные приступы агрессии в отношении ребенка, попытавшегося вступить в контакт или просто проходившего мимо.

Проблемы с общением. Нарушения в речевом развитии присущи большинству аутичных детей. В некоторых случаях речь может не развиваться совсем, в других случаях речь состоит из вокальных тиков, повторяющихся фраз, знакомых слов. В результате аутичный ребенок не понимает окружающих. По этой же причине не заводит друзей. Данная трудность усугубляется по мере взросления.

Ограниченность интересов. Аутичные дети имеют особенность медленного переключения между разного рода занятиями и игровыми средствами. Он продолжительное время может играть с одной игрушкой, манипулируя с ней однообразными движениями. Такое поведение противоречит нормотипичным детям, поэтому аутичному ребенку сложно влиться в совместную игру со сверстниками. Поэтому ограниченность интересов в игровой деятельности составляет трудность социализации и усвоения новых навыков.

Главная задача, дошкольной образовательной организации – помочь решить данную проблему, предложить ребенку погрузиться в гармоничную, индивидуально направленную и адаптированную под ребенка образовательную среду, которая способствует преодолению имеющихся трудностей. Правильно организованная среда помогает ребенку понять значение явлений социального мира [2].

Основные направления обучения и воспитания детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра состоят в формировании и развитии коммуникации; коррекции нарушений речевого развития; развитии навыков альтернативной коммуникации; коррекции проблем поведения; коррекции и развитии эмоциональной сферы; формировании навыков самостоятельности; формировании предпосылок интеллектуальной деятельности [1].

Выделены факторы, способствующие более успешной адаптации аутичного ребенка в детском саду: родители соблюдают режим детского

сада задолго до поступления ребенка в сад; родитель рассказывает воспитателю о привычках, особенностях поведения, характера, индивидуальных предпочтений ребенка, что воспитатель максимально учитывает при нахождении ребенка в группе сверстников; дозированность пребывания ребенка в детском саду в целях избегания пресыщения новыми впечатлениями, усталости, аффективных срывов; регулярность посещения детского сада; воспитатель не исключает ребенка из общей жизни группы.

Специалисты детского сада разрабатывают индивидуальный маршрут поддержки и адаптации аутичного ребенка с учетом особенностей каждого конкретного ребенка и его потребностей. Он может включать в себя ряд стратегий и методов, направленных на облегчение адаптации ребенка в новой среде.

Создание поддерживающей, безопасной, комфортной, эмоциональной среды – важный аспект адаптации ребенка с аутизмом. Ребенок должен хорошо понимать, что его ждет в группе, не бояться предсказать ход событий, свободно ориентироваться. В дополнение к этому, важно обеспечить адаптивное оборудование и материалы, которые могут помочь ребенку справиться с повседневными заданиями и проблемами.

Один из ключевых аспектов успешной адаптации ребенка с аутизмом – это работа с педагогами и другими специалистами в детском саду. Сотрудничество с родителями также является неотъемлемой частью этого процесса, чтобы обеспечить последовательность подходов и поддержки ребенка как дома, так и в саду.

Для успешной адаптации ребенка в детском саду важно обеспечить комфортное, стабильное эмоциональное состояние, зависящее от слаженной и взаимодополняющей работы родителей,

воспитателей и специалистов дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Закрепина, А. Изучение особенностей социального развития детей дошкольного возраста с отклонениями в умственном развитии / А. Закрепина // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 1. – С. 66–73.

2. Ковалева, А. С. Создание толерантной среды и формирование инклюзивной культуры участников образовательного процесса: некоторые теоретические и практические аспекты / А. С. Ковалева, Л. С. Пилипчук // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – №7. – С. 56–61.

3. Нестерова, А. А. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы / А. А. Нестерова, Р. М. Айсина, Т. Ф. Суслова. // Образование и наука. – 2022. – № 2(131). – С. 121–131.

© Шакирова А. И., 2024

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Ярзуткина Людмила Вячеславовна,

Лапшина Елена Михайловна – воспитатели

Павлова Елена Владимировна – логопед, МБДОУ «Детский сад №27»,

г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. статья посвящена актуальности исследования социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: социализация, личность, адаптация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

С первых дней своего существования человек окружен другими людьми. С самого начала своей жизни он включен в социальное взаимодействие. Первый опыт общения человек приобретает еще до того, как научится говорить. В процессе взаимодействия с другими людьми он получает определенный социальный опыт, который, будучи субъективно усвоенным, становится неотъемлемой частью его личности. Личность развивается и совершенствуется под влиянием других людей, приспосабливается к выполнению в обществе конкретных обязанностей, несёт за своё поведение, действия и поступки определённую ответственность. Этот процесс получил название социализации, основным содержанием которого является передача обществом и усвоение индивидом социально-исторического опыта, культуры, правил и норм поведения, ценностных ориентиров. Процесс социализации осуществляется на протяжении всей жизни человека в деятельности, в общении и самосознании и представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит систему знаний, норм и ценностей, которые позволяют ему функционировать в качестве полноправного члена общества, осваивая социальные роли и культурные нормы. Главной задачей социализации детей с ограниченными возможностями здоровья является вовлечение таких детей в детский коллектив. В дошкольном возрасте увеличиваются требования к обучающей деятельности педагога, ее целенаправленности. Необходимость формировать навыки, значимые для дальнейшей жизни ребенка, ставит перед взрослым задачу обучения ребенка способам усвоения и присвоения общественного опыта. Она может быть решена при одновременной реализации таких условий, как

готовность педагогов к созданию благоприятной социокультурной развивающей среды, гибкое сочетание разных форм и методов работы с детьми с учетом их особенностей и возможностей, тесное взаимодействие педагогов группы, специалистов, родителей. Важен правильный подбор методов и приёмов и адаптация детей, ранняя диагностика, наблюдение за ребенком и подбор индивидуальных стратегий развития, трансформация среды в соответствии с потребностями детей, создание психологической, нравственной атмосферы, в которой особый ребенок перестанет ощущать себя не таким как все и приобретёт право на счастливое детство. Ведь доступным для детей с ограниченными возможностями здоровья образовательное учреждение делают именно педагоги. Главное, чтобы у них было желание работать с детьми с особенностями развития, помогать им занять достойное место в обществе и наиболее полно реализовать свои личностные возможности.

Также стоит учитывать, что если для родителей нормально развивающегося ребенка детский сад – это место, где ребенок может пообщаться, поиграть с другими детьми, интересно провести время, узнать что-то новое, то для семей, воспитывающих детей с ОВЗ, детский сад может оказаться практически единственным местом, где созданы условия для полноценного развития ребенка. Потому одной из главных задач, которую ставит перед собой ДООУ – это включение детей с ОВЗ в систему социальных отношений посредством детских видов деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения, трудовой), а также в ходе режимных моментов, самостоятельной деятельности детей и во взаимодействии с семьями воспитанников ДООУ. Ведь стоит понимать, что уже с первых дней жизни ребёнок является

существом социальным. Любая его потребность не может быть удовлетворена без помощи и участия другого человека.

Социализация, или усвоение ребёнком общечеловеческого опыта, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребёнок овладевает речью, новыми знаниями и умениями, у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер. Потому необходимо, чтобы дети с разными возможностями, с нарушениями развития и без них, научились жить и взаимодействовать в едином социуме. Это одинаково важно не только для детей с ОВЗ, а для всех, так как позволит каждому максимально раздвинуть границы мира, в котором ребенок может реализовать свой интеллектуальный и социальный потенциал.

Творчество является той областью, в которой самореализация для ребёнка с ОВЗ наиболее проста и доступна. Она помогает любому ребёнку ощутить себя полноценным, выплеснуть накопленные эмоции и выразить себя удобным способом, развивает мелкую моторику и координацию движений, концентрацию и фантазию. А также улучшает у ребёнка восприятие образов окружающего мира и способствует социальной активности между детьми.

Однако творческая деятельность может иметь огромное количество форм, потому для педагога не последней задачей является правильный её подбор, причём как из собственных предпочтений детей, так и из их возможностей и уровня психоэмоционального развития.

Практика же очень важна в обучении, она позволяет применить всё-то, что ребёнок знает, задействовать все его способности и, возможно, открыть в себе ранее неизвестные склонности и предпочтения. Во время практической деятельности ребёнок сможет на конкретных примерах увидеть пользу тех или иных навыков. А также

она простимулируют его, ибо чётко видя результат своих действий, ребёнок приложит большие усилия и старания.

И всё это имеет особую роль для ребёнка с ОВЗ. Находясь в специфических условиях, ему может быть трудно как-либо проявить свои желания и мысли.

Даже простые вещи, коими занимаются окружающие его дети, может представлять для него определённые сложности. И в таких обстоятельствах для него огромную роль играет настойчивость, которой порой может не хватить.

Эту проблему и должен стремиться решить педагог, давая ребёнку осознание, что цели возможно добиться и нужно лишь поупорствовать, и вместе с тем подбирая и обучая его самого подбирать объективно доступные цели.

Благодаря подобному, дети пусть и будут находиться в изначально не равных условиях, но будут понимать, что способны добиться того же, что и все окружающие. То есть он не будет чувствовать себя обделённым или неполноценным, что также позволит избежать возможных проблем в развитии психики и личности.

Работа в группе также поспособствует этой цели. Во многом проблемы «особенных детей» состоят в том, что все окружающие подсознательно отдают себя от них, отделяя от группы. И подобная отчуждённость, которую должен стремиться ликвидировать педагог, будет приносить боль для ребёнка, укореняя в его сознании факт его «ненормальности». Это не укор, а лишь факт о работе мозга. Командная работа, в которой все принимают участие в равной степени, способствует включению детей с ОВЗ в общество всех других детей. В таком случае они, основываясь на наглядном примере, учатся воспринимать всех окружающих, как равных себе, не отделяя по каким-либо внешним признакам.

Список литературы

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Л.И. Акатов – М., 2004. – 368 с.
2. Анистратова, А. А. Поделки из бумаги. Развиваем творческие способности / А. А. Анистратова, Н.И. Гришина. – М.: «ОНИКС», 2007. – 32 с.
3. Брызжева, Н. В. Особый ребёнок — обычное детство / Н. В. Брызжева., А. И. Григорьев. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». – 2013. – С. 75–77.
4. Нифонтова, А. А. Социализация детей с овз в условиях инклюзивного образования / А. А. Нифонтова, Е. И. Гаршина // Новая наука: Проблемы и перспективы. – 2016. – № 115-3. – С. 74–77.

© Ярзуткина Л. В., 2024

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Ясковец Ольга Владимировна – магистр, методист, Государственное учреждение «Калинковичский районный учебно-методический кабинет»
г. Калинковичи, Республика Беларусь

Аннотация. В статье рассматривается диагностический инструментарий для изучения состояния письменной речи у учащихся с нарушением слуха, описаны направления изучения сформированности

лексико-грамматических средств и слуховых ошибок у детей.

Ключевые слова: диагностика, письменная речь, учащиеся с нарушением слуха.

На современном этапе развития коррекционной педагогики приоритетной является проблема социальной и образовательной интеграции детей с нарушением слуха, важнейшим средством которой выступает развитие письменной речи. Актуальность проблемы определяется расширением диапазона слухоречевого развития детей со слуховой депривацией, обусловленным, как повышением потенциала одной части детей при использовании высокотехнологичных средств слухопротезирования, так и сохранением низкого уровня речевого развития у другой части из-за специфики личной истории развития (несвоевременное выявление нарушения слуха, невозможность использования определенного средства слухопротезирования и др.) [1; 2; 6; 7]. С. Н. Феклистова раскрыла в исследовании изменения концептуальных подходов к развитию речи детей с нарушением слуха: основным критерием дифференциации становится не степень потери слуха, а особые образовательные потребности [6]. Это требует переосмысления изучения состояния письменной речи учащихся в условиях слуховой депривации. Анализ инструментария для диагностики письменной речи у учащихся с особенностями психофизического развития О. И. Азовой, Р. И. Лалаевой, Л. В. Вендиктовой, О. Б. Иншаковой, А. Н. Корнева, И. Н. Садовниковой, А. В. Ястребовой, и др. позволил нам разработать диагностический инструментарий для изучения состояния письменной речи у учащихся с нарушением слуха в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи.

Методика изучения письменной речи включает III блока заданий: анализ письменных работ учащихся с нарушением слуха; комплексное диагностическое задание: исследование словаря, способов

словоизменения и словообразования, синтаксиса; слуховой диктант (предъявляется слухозрительно, с учетом функциональных возможностей слухового восприятия).

I блок – позволит провести анализ лексико-грамматических ошибок. II блок – позволит определить уровень сформированности лексико-грамматических навыков в письменной речи. Оценка результатов: высокий уровень – незначительные ошибки; средний уровень – в целом сохраняется смысл, но присутствуют ошибки, искажающие точность восприятия смысла; низкий уровень – множественные ошибки, отрицательно влияющие на точность восприятия и смысловое содержание материала.

Во второй блок входят задания:

1) Составь предложение из данных слов: Велосипед, хорошо, ветерок, с, на, промчаться. Фанера, детали, пила, из, вырезать. Гадюка, густая, отдых, для, лесной, трава, выбирать. Работа, и, выйти, самолет, сразу, из, приняться, люди, за. Яркий, лес, блеснуть, над, молния.

2) Найди и исправь в предложениях ошибки: «Мы делала кормушка для птицу. Катя с Надя повесила кормушка под окну. Птицы стал выбраться из своё укрытие. Миша нашла много боровикам и сложили их в корзина. Волки был легче лосям и скакала по снег быстрее».

3) Вставь правильное местоимение (они, их, нам, она, нее, он, мы): Живет в хвойном лесу птица с большим клювом. Перышки у _____ тёмные с пестринками. Зовут птичку кедровка. С осени _____ прячет шишки. ; Я, Ваня и Миша доехали до дальнего леса. _____ было приятно посидеть на опушке леса. ; Днем я заходил к друзьям в гости. Но _____ не было дома. ; В воде стояли розовые бутоны. _____ вот-вот раскроются.

4) Образуй формы родительного падежа множественного числа имен существительных, ответив на вопрос «Чего нет?»: стул, рот, ухо, гнездо, пень.

5) Образуй слова при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов: дерево, воробей, береза, платье, ухо, ведро.

6) Найди и исправь ошибки в словосочетаниях с приставочными глаголами: подлетела к цветку, выбежать в класс, навязать бинт, подкутать куклу, зашел из автобуса, подзвенел звонок, нашел в гости, вколоть дрова, поехал в гараж, въехал до магазина, отъехал через мост, выехала вокруг лужи, убрал машинку.

7) Замени выделенные существительные однокоренными прилагательными: образец. Группа детей – детская группа; занавески из ситца, дом отца, шкаф для вещей, платье цвета беж, движение по кольцу, сок из клюквы, варенье из яблок.

8) Образуй сложные предложения из двух простых, используя союзы: что, когда, чтобы, как, если, потому что, который и другие: Проехать по проселочной дороге на машине трудно. Прошел сильный дождь; Наконец мы оправились. Могли продолжить путешествие. ; Солдаты сдерживали лошадей. Хотели скакать. ; Доктор махнул рукой. Девочка увидела его [3; 4].

III блок – направлен на выявление лексико-грамматических навыков в письменной речи, ошибок обусловленных дефицитностью слухового восприятия – слуховой диктант (данный вид работы предъявляется слухозрительно). Главный критерий – на сколько точно возможно понять смысл текста. Оценка результатов: высокий уровень – смысл текста декодирован; средний уровень – незначительные искажения смысла, декодировано 50 % и более текста; низкий уровень – существенное искажение смысла, декодировано менее 50% текста.

9) Слуховой диктант «Смелые ребята»: «Стало темнеть. На небе зажглись яркие звездочки. Костя и Лёня поехали в дальнее поле за соломой. Лошадь быстро несла лёгкие сани по гладкой дорожке. Вдруг конь остановился и захрапел. У стога соломы мальчики увидели

большого волка. У ребят мороз пробежал по коже, но они не растерялись. Костя схватил вилы, а Лёня схватил длинный шест. Дружно бросились они на страшного зверя. Волк рванулся и налетел на вилы. Тут Лёня ударил хищника тяжёлым шестом по голове. Убитого зверя мальчики привезли домой. « [5, с. 218].

Показатели развития письменной речи отражались по уровням, отметим, что отдельно были выделены уровни для оценки комплексного диагностического задания и отдельно для слухового диктанта, что позволяет наглядно представить картину речевого дефекта, определить степень выраженности нарушения разных сторон речи и организовать целенаправленную коррекционно-педагогическую помощь.

Список литературы

1. Королева, И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации / И. В. Королева. – СПб.: КАРО, 2018. – 870 с.
2. Кукушкина, О. И. Динамическая классификация детей с кохлеарными имплантами – новый инструмент сурдопедагога / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Дефектология. – 2014. – № 2. – С. 29–35.
3. Мурина, Л. А. Русский язык : учеб. пособие для 5 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Минск : Нац. ин-т образования, 2019. – Ч. 1. – 143 с.
4. Мурина, Л. А. Русский язык : учеб. пособие для 5 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения : в 2 ч. / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. – Минск : Нац. ин-т образования, 2019. – Ч. 2. – 143 с.

5. Сборник диктантов по русскому языку: 2–4 классы : пособие для учителей нач. кл. / Е. В. Глазкова. – Изд. 3–е. – Минск : Харвест, 2014. – 286 с.

6. Феклистова, С. Н. Научно-методическая система коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха : моногр. / С. Н. Феклистова. – Минск : Беларус. гос. пед. ун-т, 2020. – 216 с.

7. Феклистова, С. Н. Концептуальные подходы к модернизации научно-методической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха / С. Н. Феклистова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 348–354.

© Ясковец О. В., 2024

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, В ТОМ ЧИСЛЕ И С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Алигулиева Нигина Рафиковна – студент 3 курса КФУ, г. Казань

Егорова Зарема Рустамовна – ассистент кафедры психологии и
педагогике специального образования КФУ, г. Казань,
Республика Татарстан, Россия

Аннотация. Статья посвящена обзору исследований по теме особенностей связной речи у дошкольников с задержкой психического развития. Данное нарушение определяется как вид психического дизонтогенеза, обладающий различными этиологическими и патогенетическими особенностями. Описана структура задержки психического развития, включая замедленные темпы развития связной речи у детей дошкольного возраста. Показана актуальность исследования в контексте речевой адаптации и социальной интеграции этой категории детей.

Ключевые слова: задержка психического развития, развитие связной речи, дети дошкольного возраста, развитие речи.

Одной из самой многочисленных и разнообразных групп детей с

ограниченными возможностями здоровья являются дети с задержкой психического развития (ЗПР) [2]. Е. В. Рахманова в своем исследовании показывает, что задержка психического развития представляет собой вид психического дизонтогенеза, характеризующийся разнообразием этиологических, патогенетических и клинических особенностей. ЗПР отличается легкой степенью интеллектуальной недостаточности, занимающей промежуточное положение между нормальным уровнем интеллекта и умственной отсталостью, и обычно имеет тенденцию к улучшению при соответствующей реабилитационной работе [6]. Структура ЗПР может включать нарушения в развитии связной речи и проявляться в замедленных темпах развития речи у детей.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что дети с задержкой психического развития в дошкольном возрасте сталкиваются с серьезными трудностями в усвоении навыков связной речи. Связная речь – это «двусторонний процесс, складывающийся из умения говорить (экспрессивная речь) и умения понимать речь других людей (импрессивная речь)» [1]. Развитие связной речи является ключевой задачей в процессе речевого обучения детей, так как речевое развитие играет важнейшую роль в социальной адаптации и формировании личности. Именно в навыках связной речи проявляется основная коммуникативная функция языка и речи. Связная речь представляет собой высшую форму речевой деятельности, определяющую уровень речевого и интеллектуального развития ребенка [2].

Известные российские ученые, такие как Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев и С. Л. Рубинштейн подчеркивали сложность структуры связной речи и важность специализированного речевого обучения. Научные исследования в области связной речи у детей с задержкой психического развития Р. И. Лалаевой, Д. И. Бойкова, Н. Ю. Боряковой, Е. С. Слепович свидетельствуют о серьезных нарушениях внутреннего

программирования и языкового оформления в связной речи данной категории детей [5].

Одной из особенностей развития связной речи у детей с задержкой психического развития, которую подробно описывает в своей монографии В. П. Глухов, является отставание в сроках формирования речевых навыков по сравнению с их сверстниками. Дети с задержкой психического развития могут испытывать трудности в произношении звуков, формировании слов и фраз, а также в понимании речи других людей [3].

В своей статье М. В. Иванова и Е. П. Фуреева представляют характеристики словарного запаса детей с задержкой психического развития, описывают особенности речевого развития данной группы детей. Дети с задержкой психического развития имеют меньший словарный запас по сравнению с их сверстниками без таких проблем. Они могут иметь ограниченный набор слов и выражений, что затрудняет их способность выражать свои мысли и понимать речь других людей. Важно отметить, что негативное воздействие этих нарушений распространяется и на устную, и на письменную речь детей с задержкой психического развития. Устная речь страдает от сложностей в формулировании мыслей и выражении собственных идей, в то время как письменная речь затрудняется из-за ограниченного словарного запаса и недостаточной грамматической подготовки [4].

Также стоит отметить, что у детей с задержкой психического развития может быть затруднено понимание и использование грамматических структур. Они могут испытывать трудности в правильном образовании предложений, использовании временных форм и других грамматических правил. Поэтому важно проводить специальные занятия, направленные на развитие грамматических навыков у этих детей [5].

Раннее выявление и оказание помощи в развитии речи у детей с ЗПР играют ключевую роль в их успешной адаптации и интеграции в общество.

Список литературы

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова // – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. – 2004. – С. 316.

2. Бабкина, Н. В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2021. – №202.

3. Глухов, В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография / В. П. Глухов // – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев. – 2014. – С. 537.

4. Иванова, М. В. Особенности словарного запаса детей с задержкой психического развития / М. В. Иванова, Е. П. Фуреева. – Текст: электронный // The Scientific Heritage. – 2020. – №45–7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennoosti-slovarnogo-zapasa-detey-s-zaderzhkoy-psihičeskogo-razvitiya>

5. Логинова, Е. А. Нарушения развития речи у детей с задержкой психического развития / Е. А. Логинова, М. А. Киргинцева. –Текст: электронный // Специальное образование. – 2014. – №X – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narusheniya-razvitiya-rechi-u-detey-s-zaderzhkoy-psihičeskogo-razvitiya>

6. Рахманова, Е. В. Характерные особенности детей с задержкой

психического развития / Е. В. Рахманова. – Текст: электронный// Вестник науки. – 2023. – №6 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakternye-osobenosti-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya>

© Алигулиева Н. Р., Егорова З. Р., 2024

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бекмурзаева Танзила Исаевна – студентка 3–го курса,
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет
им. А. А. Кадырова», г. Грозный

Абдулаева Элита Султановна – кандидат философских наук, доцент
кафедры теория и технология социальной работы, ФГБОУ ВО
«Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова»,
г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Анотация: в данной работе рассматривается влияние культурных факторов на развитие специального образования. Определяется роль культурных особенностей в методах обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: Специальное образование, культурные особенности, культурные факторы.

Специальное образование является важной сферой образования, предназначенная обеспечивать равные права и доступности образовательных услуг для всех граждан, включая детей и взрослых с

особыми образовательными потребностями.

Однако успешное развитие специального образования зависит от учета культурных факторов, которые могут оказывать значительное влияние на подходы к обучению, стереотипы и представления о детях с особыми потребностями, а также на доступ к качественному образованию.

В этом контексте культурные факторы играют важную роль в формировании и развитии специального образования. В данной работе мы рассмотрим то, как и какие культурные факторы оказывают влияние на развитие специального образования.

Культурные факторы играют существенную роль в формировании образования. В каждой культуре существуют свои представления о том, какие дети нуждаются в специальном образовании, какие подходы и методы наиболее эффективны для обучения таких детей, и какое значение придается инклюзивному образованию [4, с. 183]

Например, в некоторых культурах дети с особыми образовательными потребностями могут сталкиваться с негативными стереотипами и дискриминацией, что, собственно, и затрудняет доступ к качественному инклюзивному образованию. В других культурах, наоборот, существует высокий уровень понимания и поддержки по отношению к детям с особыми потребностями.

Культурная принадлежность также может определять то, как люди реагируют на инклюзию в образовании, какие её виды поддерживаются и признаются в обществе. Например, в одной культуре может уделяться большее внимание специальному образованию, а в другой – специальным школам для детей с особыми потребностями.

Культурные факторы, такие как убеждения, ценности, традиции и нормы, тоже оказывают определенное влияние на развитие специального образования. Любая культура имеет свои особенности относительно

восприятия и понимания особых образовательных потребностей. То есть, в некоторых культурах дети с особыми потребностями могут сталкиваться с социальной стигматизацией, в то время как в других культурах они могут быть более интегрированы и приняты [3, с 87]

Следует отметить, что культурные особенности также играют значимую роль в методах обучения детей с особыми потребностями. Учитывая, что любая культура имеет свои определенные традиции, ценности и нормы поведения, важно адаптировать методы обучения таким образом, чтобы они соответствовали культурным особенностям детей с особыми потребностями.

Есть несколько культурных особенностей, которые также учитываются при обучении детей с особыми потребностями: язык и коммуникация, семейные ценности и участие родителей, религиозные и культурные традиции, инклюзивность и равноправие. Адаптация этих методов обучения культурным особенностям детей с особыми потребностями поможет создать поддерживающую, формирующую среду для потенциального развития и самореализации детей.

Таким образом, культурные факторы играют важную роль в формировании и развитии специального образования, т. к. определяют представления о детях с особыми потребностями, методы обучения, подходы к специальному образованию и другие аспекты этой сферы. Понимание и учет культурных особенностей помогают создать благополучную образовательную среду для детей с особыми потребностями и обеспечить им равные возможности для полноценного развития.

Важно продолжать исследования в этой области и разрабатывать культурно-компетентные подходы к работе со всеми учащимися.

Список литературы

1. Влияние культурных факторов на развитие специального образования / Сборник научных статей. – М.: Наука, 2017.
2. Культурная компетентность в специальном образовании / Под ред. И. А. Беляевой, Л. С. Смирновой. – СПб.: Питер, 2016.
3. Культурное разнообразие и специальное образование / Под ред. Е. И. Лебедевой, О. В. Степановой. – М.: Издательство «Академия», 2018.
4. Культурные аспекты специального образования» / Под ред. Н. А. Васильевой, Е. В. Даниловой. – М.: Просвещение, 2009.
5. Культурные особенности в специальном образовании: теория и практика / Под ред. А. И. Гончарова, Т. И. Кузнецовой. – М.: Издательство «Педагогика», 2015.

© Бекмурзаева Т. И., 2024

УСЛОВИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВАШСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА У ДОШКОЛЬНИКОВ

Боброва Кристина Игоревна – бакалавр 4 курс, профиль «Дошкольное образование» ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Иванова Неонила Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии образования, старший научный сотрудник НОИЦ педагогики и психологии личности Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития детского билингвизма. Раскрываются понятие, условия и факторам, влияющие на формирование активного чувашско-русского билингвизма у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: детский билингвизм, ребенок-билингв, билингвальные способности, чувашско-русский билингвизм.

Всем известно, что изучение родного языка играет значительную роль в жизни ребенка. Знание языка своей Родины, семьи дает человеку возможность легко найти общий язык и вступить в разговор, познать мир, овладеть профессией. Только при помощи родного языка, считал И. Я. Яковлев, можно перевоспитать старые понятия и добавить к ним новые.

С раннего детства ребенок в той или иной мере может усвоить несколько языков, в этом случае у него может быть не только один, но и два и более родных языков. Ребенка, владеющего двумя языками, называют ребенком-билингвом, а само явление - детским билингвизмом.

Под детским билингвизмом понимается способность ребенка не только пользоваться одновременно двумя языками, но и использовать их в своей речи, в общении с окружающими [1].

На развитие билингвальных способностей у ребенка главным образом влияет семья. Именно родители создают необходимые условия для овладения ребенком двумя языками. К ним относится не только общение в семье, но и соблюдение традиций, чтение литературы, просмотр мульт- и кинофильмов на родном языке, проигрывание различного рода языковых игр.

Немаловажную роль в работе с детьми-билингвами также играет и ДОО, где педагоги, реализуя образовательную программу, используют разные методы и приемы, формы работы. Здесь и создание проблемных

ситуаций, и использование игр, наглядных пособий, художественной литературы, которые в свою очередь стимулируют речевую деятельность детей.

Доказано, что у ребенка-билингва более развиты умственные способности, он легче запоминает и лучше подстраивается под незнакомые ему явления и становится более «эластичным». Такие дети меньше болеют, им легче даются остальные языки, имеют больше шансов на престижную работу и меньше проблем с социализацией.

Однако, несмотря на большое количество преимуществ, дети с развитой билингвильностью часто сталкиваются с рядом проблем: задержка речевого развития на ранних этапах; бедность словарного запаса; привыкание к установленным правилам общения в семье (общение с мамой на чувашском языке, с папой на русском); нарушения звукопроизношения; появление акцента и др.

С целью формирования чувашско-русского билингвизма в 19 веке И. Я. Яковлевым были разработаны основные положения организации работы в билингвильных ДОУ. Наряду с изучением чувашского языка И.Я. Яковлев придавал важное значение изучению русского языка, созданию смешанных чувашско-русских учреждений, в которых учебно-воспитательная работа строилась бы на принципе двойной культуросообразности и принципе первоначального обучения на родном и неродном языке, на ряду с родным, на последующем этапе.

Данные положения остаются актуальными и в современных условиях. Так, в последние годы в республике проводятся многочисленные работы по созданию среды для развития национальных школ, для получения дошкольного, начального и общего образования на чувашском языке. С каждым днем обновляется и совершенствуется учебно-методическая база для преподавания родного языка, проводятся олимпиады разного уровня, Дни чувашского языка, мероприятия и

конкурсы, приобщенные к знаменательным датам в истории Чувашии и много другое [2].

Таким образом, понимая значимость и важность развития билингвильности у ребенка, можно прийти к выводу о том, что развитие билингвизма у ребенка главным образом зависит от правильно выстроенной культурно-языковой среды, которая позволит решить насущную необходимость в формировании активной билингвильности у дошкольников в условиях чувашско-русского двуязычия, повысить их коммуникативную активность на родном языке и стойкий интерес к нему.

Список литературы

1. Иванова, Н. В. Развитие билингвильности у дошкольников : учеб. пособие / Н. В. Иванова. – Чебоксары : ЧГПУ, 2020. – 198 с.

2. Не чуждайтесь языка родного (Билингвизм - русско-чувашское двуязычие). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL: <https://infourok.ru/statya-bilingvizm-russko-chuvashskoe-dvuyazychie-6270359.html>

© Боброва К.И., Иванова Н.В., 2024

ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Берснукеева Раяна Юнусовна – студентка 2–го курса очной формы
обучения направления подготовки «Юриспруденция»

ЧГУ. им А. А. Кадырова, г. Грозный

1. **Абдулаева Элита Султановна** – кандидат философских наук,
доцент кафедры теории и технологии социальной работы, ЧГУ им.
А. А. Кадырова, г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. В статье анализируется внедрение инклюзии в систему образования в странах, где этот вопрос решается наиболее эффективно и результативно. Оценивается сама возможность реализации инклюзивного образования. Сравняются специальный и инклюзивный подходы в обучении детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзия, дети-инвалиды, дети с ОВЗ.

Современные, социально-ориентированные государства стали уделять всё больше внимания, средств и оказывать больше, чем раньше, содействия в решении проблем так называемых «теневых» сторон жизни общества, т. е. вопросов, давно назревших и долго не решавшихся. И образование детей-инвалидов и детей с ОВЗ можно отнести к группе таких вопросов. И одно из предлагаемых современностью решений – инклюзия.

Инклюзивное образование – это подход к преподаванию и обучению, предоставляющий равные возможности всем учащимся, независимо от их индивидуальных способностей, происхождения или потребностей [5]

Внедрение такой системы, безусловно, сопряжено со многими трудностями. Во-первых, это требует времени, поскольку любые изменения в образовании могут продемонстрировать намеченные результаты (положительные или отрицательные) лишь спустя длительное время, а, во-вторых, вопросы при создании «школы для всех» возникают уже на стадии разработки учебных программ (например, на чём делать акцент при обучении детей-инвалидов и детей с ОВЗ; согласие родителей; финансирование и др.)

С какой стороны подойти к созданию инклюзивной модели образования? Мне представляется, что именно зарубежный опыт может во многом облегчить эту задачу, а особенно опыт тех стран, где активно формируется благоприятный климат для получения детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ образования в рамках общегосударственных стандартов.

США достаточно давно уже на законодательном уровне стараются решать исследуемую проблему. Так, в 1973 году был принят закон «О реабилитации инвалидов» (The Rehabilitation Act of 1973), а в 1975 году – закон «Об образовании детей-инвалидов» (Individuals with Disabilities Education Act).

Если посмотреть на США сегодня, то можно проследить достаточно хорошие результаты в направлении по созданию инклюзивного класса. Так, за 2016–2018 гг. в старшие классы США было зачислено более 400 000 тыс. детей с ОВЗ [2, с. 76] Таковую положительную статистику можно объяснить той внимательностью, с которой подходит администрация школы при зачислении ребёнка с психическими либо физическими недостатками: собирается консилиум по этому вопросу; разрабатывается индивидуальный план обучения; привлекаются необходимые ребёнку специалисты [2, с. 77] Администрация идёт на разного рода уступки в интересах таких детей. Например, ученикам со слепотой разрешается ходить в школу с собакой-

поводырём [3]

М. Гурьева, эксперт компании Study America, помогающей с поступлением в американские вузы, рассказывает, что одной из форм обучения, которую могут выбрать родители детей-инвалидов, является учёба половину дня в классе с остальными учениками, а остальное время – в специализированном классе.

Успехи можно обнаружить у Германии, в которой министерства отдельных земель принимают свои законы по внедрению инклюзии в государственное образование. Например, в немецком городе Эрфурте действует школа Ротен Берг, которая принимает наравне с детьми без каких-либо отклонений здоровья слабослышащих и глухих учеников, привлекая сразу двух преподавателей, один из которых специализируется именно на второй группе обучающихся [4, с. 64]

В Норвегии педагогов со знаниями работы в инклюзивном классе готовят уже в университетах по специальным курсам и программам. На практике инклюзивно-образовательная форма реализуется через включение ребёнка с ОВЗ в класс, где за ним, помимо учителя, наблюдает специально приставленный к нему ассистент. И хотя общее число таких детей невелико, тем не менее, они получают необходимые внимание, поддержку, сопровождение [1, с. 124]

Рассмотрев ситуацию с инклюзивным образованием в разных странах, мы поняли, что инклюзия – это на данный момент один из наиболее оптимальных и справедливых способов социальной адаптации и обучения детей с ограничениями здоровья, поскольку в отличие от специального обучения подразумевает комплексный подход, требующий от обучающегося освоения большего числа компетенций, нежели в специализированных учреждениях, и создающий ту среду, в которой таким детям в дальнейшем придётся проживать и расти как полноценным членам общества.

Список литературы

1. Вольская О. В., Флотская Н. Ю., Буланова С. Ю., Усова З. М. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 121–127.
2. Максименко М. А. Особенности организации инклюзивного образования в США / М. А. Максименко // Проблемы современного образования: интернет-журнал <http://pmedu.ru/>. – 2020. – №3. – С. 75–82. – DOI: 10.31862/2218–8711–2020–3–75–82
3. Совершенствование образования. Перспективы инклюзивных школ (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools). Пособие Национального института совершенствования городского образования США. Сайт: <http://perspectivainva.ru>.
4. Сагитова Д. Э. Сравнительный анализ инклюзивного образования в России и Германии. // Глобальная экономика и образование. – 2023. – Том 3. – № 3. – С. 62–67.
5. Inclusion, SEN and Parenting – URL: <https://inclusiveteach.com/2023/06/29/what-is-inclusive-education-a-guide-for-uk-teachers/> (дата обращения: 27. 04. 2024). – Текст: электронный.

© Берснукеева Р. Ю., 2024

ОБОГАЩЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОУ ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ

Зиновьева Татьяна Викторовна – старший воспитатель,
МБДОУ «Детский сад «Радуга»», г. Мариинский Посад,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Проблема воспитания детей в многонациональной среде является весьма актуальной, приоритетной. В сердце каждого ребёнка важно с детства заложить зёрнышко добра и любви, научить понимать, ценить и гордиться наследием не только своих предков, но и принимать и понимать культуру другого народа.

Ключевые слова: чувашский язык, национально-региональный компонент, набор ключевых слов должен включать понятия и термины, упоминаемые в статье, и свидетельствующие об актуальности и новизне обсуждаемых исследований и их результатов.

В условиях модернизации отечественного образования, дошкольные образовательные учреждения активно перестраивают собственную работу в соответствии с новым регламентирующим документом – Федеральным государственным образовательным стандартом к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Выделение в основной общеобразовательной программе дошкольного образования обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, нацеливает на отражение национально-культурных условий, в которых осуществляется образовательный процесс.

Национально-региональный компонент предусматривает возможность введения содержания, связанного с историей, культурой, традициями полиэтнического и поликультурного населения региона.

Проблема воспитания детей в многонациональной среде является весьма актуальной, приоритетной. В сердце каждого ребёнка важно с детства заложить зёрнышко добра и любви, научить понимать, ценить и гордиться наследием не только своих предков, но и принимать и понимать культуру другого народа. Многоязычная поликультурная среда

в Чувашии представлена более чем 100 этническими общностями, такими как русские, чувашаи, татары, мордва, представители других национальностей.

Необходимо признать, что в последние десятилетия представители коренной национальности стали отходить от своего родного языка и выраженных в нем этнокультурных ценностей; вырастают поколения, не знающие обычаев, истории, культуры чувашского народа.

Главный элемент национальной культуры – язык. Язык – душа нации. Исследованиями педагогов и психологов доказано, что внимание к национальному языку органично и целесообразно воспитывать именно в дошкольном возрасте, когда усваивается разговорный язык, связанный с бытовой сферой общения и с окружающей действительностью, а также язык устного народного творчества.

Существует ряд проблем, которые тормозят процесс приобщения дошкольников к чувашскому языку.

Во-первых, немногие родители желают, чтобы их дети говорили на чувашском языке. В нашем детском саду воспитывается 90 детей. Среди них 20 детей из семей чуваш и 70 детей из смешанных семей (русские-чувашаи). 50% родителей – чувашаи не знают чувашского языка, не считают его родным; дети – чувашаи родным языком не владеют. Это говорит о том, что в современных городских семьях чуваш на родном языке говорят крайне мало или вообще не говорят.

Анкетирование родителей с целью выявления интересов и предпочтений в изучении детьми второго языка показал: большинство родителей хотят, чтобы их ребенок изучал английский язык, т. к. это престижно. Многих родителей настораживает возможность приобретения ребенком чувашского акцента в разговорной речи. Также родители опасаются, что их дети не будут должным образом подготовлены к школе из-за сложности программного материала по

обучению чувашскому языку.

Во-вторых, в детских садах желание узнавать новый язык у детей возникает, прежде всего, под влиянием внешних благоприятных условий, которые приходится создавать искусственно, учитывая при этом активность и любознательность ребенка, его интересы, склонности и способности. В связи с этим важно правильно определить оптимальное содержание обучения, выбрать рациональные и эффективные методы работы, а также индивидуальный подход к оценке учебных усилий детей.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью сохранения чувашского языка и поднятия его престижа и отсутствием естественной языковой среды и недостаточным количеством педагогов, владеющих разговорным чувашским языком.

Педагогами МБДОУ детский сад «Радуга» разработана и апробирована система мероприятий, ориентированная на приобщение детей к чувашскому языку и включающая следующие направления деятельности:

1. Образовательно-воспитательная деятельность:

а) обеспечение системных представлений о культуре чувашского народа, способствующих воспитанию у детей уважения к коренному населению нашей республики, желание понимать чувашскую речь и говорить на чувашском языке, б) создание языковой среды в группе, способствующей приобщению детей к чувашскому языку, в) тесное взаимодействие педагогов, детей, родителей, представителей социальных институтов в решении поставленных задач.

2. Информационно-методическая деятельность:

а) разработка дидактических пособий для работы с детьми по приобщению к языку чувашского народа, б) педагогическое сопровождение родителей в вопросах воспитания детей на основе

этнокультурного наследия чувашского народа через консультации, родительские собрания, открытые занятия и другие формы работы.

3. Музейная деятельность:

а) создание в детском саду «центра краеведения» по чувашской культуре, б) сотрудничество с музеем города (краеведческим).

4. Культурно-досуговая деятельность:

а) проведение чувашских праздников, б) проведение досугов, знакомящих с культурой чувашского народа, в) участие в городских конкурсах детского творчества, г) посещение городских тематических мероприятий (концерты, выставки, спектакли и др.), д) «встречи с интересными людьми».

Самое главное – создать вокруг ребенка пространство любви к родному краю, к народам, его населяющим. Мы стремимся, чтобы дети переживали радость познания чувашского языка и культуры. Этому способствуют:

– во-первых, организация ситуативного общения на чувашском языке в течение дня, минимизация и пошаговое введение языкового материала. Освоение разговорного чувашского языка предполагает не накопление отдельных слов, а формирование речевых умений и навыков использования этих слов. Речь не составляется из отдельных элементов, а дробится на отдельные элементы. Поэтому работа по усвоению языкового материала идет не по принципу выстраивания предложений, а путем наполнения речевых образцов новыми словами – речь идет об умении строить фразы на основе типичных речевых образцов в соответствии с реальными или подсказанными педагогом речевыми ситуациями;

– во-вторых, осуществление индивидуально-дифференцированного подхода в условиях коллективной формы обучения: постановка речевых и познавательных задач, связанных с

личностью обучаемого, его опытом, интересами и т.п.; подбор индивидуальных заданий в зависимости от способностей ребенка и уровня сформированности у него речевых навыков и умений;

– в-третьих, организация языковой практики, чтобы дети овладевали языком осознанно, а не на основе имитации.

Детям необходимо видеть результаты практического применения чувашского языка. Для этого используется метод проектов, специфика которых заключается в том, что цель каждого из проектов направлена на достижение не «языкового», а практического результата, но создаёт реальную потребность что-нибудь понять или сказать на чувашском языке.

К тому же метод проектов создает условия для расширения сферы применения чувашского языка за счет включения чувашской речи в разные виды детской деятельности: краеведческую, речевую, продуктивную, музыкальную, театрализованную, игровую.

Нами разработаны такие детские образовательные проекты, как «Чувашская кухня», «Чувашский наряд», «Чувашская изба», «Что за зверь», «Птицы Чувашии» и др. Тематика проектов составляется таким образом, чтобы побуждать родителей изучать чувашский язык вместе с детьми. Кружковая работа является наиболее эффективной формой работы с детьми по приобщению к языку и культуре другого народа, т. к. в небольшой группе дети слышат каждого из сверстников и могут общаться с каждым из них. В обстановке непринужденного общения со сверстниками и педагогом дети относятся к языку уже не как к какой-то посторонней, отстраненной деятельности, а как к интересной игре. В данной ситуации они начинают овладевать языком осознанно, а не на основе имитации.

Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра, поэтому мы

рассматриваем игровую деятельность как одно из эффективных средств формирования у дошкольников познавательного интереса к чувашскому языку.

Поскольку компьютерные игры вызывают у современных детей наибольший интерес, то мы используем их для разнообразия и индивидуализации языковой практики.

На сегодняшний день мы разработали дидактические компьютерные игры для детей старшего дошкольного возраста по темам «Птицы Чувашии» и «Животные родного края» с учетом возрастных интересов и потребностей детей.

Наша работа дает положительные результаты.

Создание в группе благоприятной среды приобщения к языку чувашского народа пробуждает интерес к нему и желание его узнать у всех детей независимо от их национальности. У детей формируются умения выделять и понимать разговорную чувашскую речь, произносить отдельные слова на чувашском языке. Произнесение слов на чувашском языке способствует развитию фонематического слуха, артикуляционного аппарата. Но главное – мы воспитываем у детей любовь к родному краю, толерантное отношение к представителям разных национальностей, уважительное отношение к коренному населению республики.

На наш взгляд, решение проблемы приобщения к языку и культуре чувашского народа, начиная с детских садов, в едином непрерывном звене: детский сад – школа – ВУЗ – эффективный и естественный путь гармонизации межнациональных отношений, сохранения чувашского языка.

Список литературы

1. Гальперин, В. М. Микроэкономика [Текст]: в 3-х томах: учебник

/ В. М. Гальперин, С. М. Игнатьев, В. И. Моргунов; ред. В. М. Гальперин. – Москва: Омега-Л; СанктПетербург: Экономикс, 2010 – Т. 3: Сборник задач: учебное пособие. – 2010. – 171 с.

2. Емельянцева, М. В. Концессионное соглашения – новый вид сотрудничества с государством / М. В. Емельянцева // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.naryishkin.spb.ru

©Зиновьева Т. В., 2024

ЯКОВЛЕВСКИЕ ЗАВЕТЫ ДЕТЯМ, В ТОМ ЧИСЛЕ С ОВЗ, НА ПРИМЕРЕ ЕГО ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Иванова Ольга Борисовна – старший воспитатель, МБДОУ
«Детский сад №7», г. Канаш, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о трудовом воспитании детей посредством чтения рассказов И. Я. Яковлева. И. Я. Яковлев использует рассказы, пословицы и поговорки в детском чтении и через них воспитывает в детях любовь к трудовому народу, его языку, ценностям, прививает им трудолюбие.

Ключевые слова: трудовое воспитание, нравственное воспитание, чувашская народная педагогика, произведения И. Яковлева.

Иван Яковлев, выдающийся педагог и просветитель чувашского народа, был одним из первых чувашских писателей, заложивших основы оригинальной литературы для детей на чувашском языке. Его труды неотделимы от его педагогической миссии, где Яковлев акцентировал внимание на родном языке как ключевом элементе культуры и образования чувашского народа.

Литературное чтение на родном языке стало для него эффективным средством формирования мышления и чувств детей, а также стимулом для общего развития, расширения знаний и развития художественного восприятия. В его букваре впервые появились произведения художественной литературы, специально созданные для чувашских детей, от загадок и песен до сказок и рассказов, отражающих национальное наследие и обогащающих духовный мир маленьких читателей.

Также, как Ушинский и Толстой, И. Я. Яковлев уделял особое

внимание устному народному творчеству при изучении родного языка, считая его ключевым средством погружения учащихся в мир мыслей, чувств и жизни своего народа. В пословицах и поговорках звучит самая ясная и точная оценка народа, непримиримо осуждающая пороки и утверждающая добро.

Уроки морали, заключенные в этих народных произведениях, передаются так убедительно и живо, что дети воспринимают их со вниманием и увлечением. Именно поэтому Яковлев использовал пословицы и поговорки в учебных материалах для детей, помогая им узреть мир глазами народа, воспитывая любовь к труду, трудолюбие, уважение к честности и другие ценности. Он выбирал пословицы и поговорки о работе, о силе народа, о человеческом разуме и многом другом. Ёҫ хытӑ та, чикмест вӑл. Ёҫ апатытмасть, вӑл хӑй тӑрантарать. Ёҫрен ан хӑра, – вӑл санран хӑратӑр. Ҫынна ёҫ типӗтмест, хуйхӑ типӗтет. Ахаль тӑриччен кӗрӗк аркине йӑвала, теҫҫӗ. Юлхава ялан уяв.

Иван Яковлев проводил обширную работу по литературно-творческой обработке народной поэзии. Он создавал краткие иллюстративные и педагогические рассказы, вдохновляясь народными шутками, пословицами и поговорками, а также обрабатывая сказки. Ему принадлежат первые оригинальные рассказы для детей в чувашской литературе, в которых он продолжил развивать принципы своей педагогической системы чтения.

Испытывая стремление к формированию положительных черт личности у детей, он представил им разнообразные характеристики рассказов. В своих произведениях, включающих короткие научно-познавательные и педагогические истории, он затронул множество тем: повседневная жизнь детей и взрослых, семейные и социальные взаимоотношения, человек и природа.

В его рассказах широко представлен быт взрослых, их труд, думы

и настроения, чаяния и переживания. Писатель стремился вплотную подвести юных читателей к большим явлениям природы и общества. Образами и персонажами его рассказов является все то, что близко и понятно детям, что способствует достижению этой задачи.

Во взрослых писатель показывает детям их богатый опыт жизни, народный ум и смекалку, всепобеждающую силу труда. Наблюдать за взрослыми, учиться у них, беспрекословно выполнять их советы и указания – такова идея многих детских рассказов. Наиболее ярко выразилась она, например, в рассказе «Ёҫ ҫинче» (На жатве).

Яковлев уделял большое внимание воспитанию детей через труд. Он считал труд одним из основных средств, способствующих правильному развитию человека. Он ставил перед собой задачу научить детей любить труд и относиться к нему серьезно. Яковлев учил детей определять достоинство человека исходя из его отношения к труду, считая, что только человек, который трудится, заслуживает настоящего уважения.

Одной из ранних работ писателя был рассказ «Наша семья», где перечислялись члены семьи и описывался их труд. В семье Яковлева каждый занимался делом: отец работал на поле весной и летом, зимой готовил дрова; мать занималась уходом за детьми и хозяйством. В конце рассказа автор отмечал, что пока родители заняты своими делами, он ухаживает за маленькой сестрой. Яковлев пропагандировал любовь к труду, осознание того, что труд – это не просто игра, а ответственное занятие, требующее серьезного отношения и умения делать работу правильно, чтобы не нанести больше вреда, чем пользы. Маленький рассказ «Чӑлха ҫыхни» (вязанье) рассказывает о девочке, которая пыталась помочь матери, взявшись за вязанье в её отсутствие. Однако, ей не удалось правильно завязать чулок, и когда мать вернулась, она увидела все ошибки. Мать сказала дочери, что нужно научиться

правильно делать дело, прежде чем браться за него.

В своих произведениях Яковлев передает детям важность труда и его влияние на человека, взяв идеи из работ Ушинского и Толстого. Он показывает, что труд делает человека лучше и утверждает, что своим трудом можно достичь вкуса даже в простых вещах. Яковлев использует народную педагогику и народное творчество в своих рассказах, чтобы подчеркнуть эту важную тему. Красноречиво рассказывает о своем опыте и наставлениях отец мальчика в рассказе «Калач». Мальчику очень хотелось попробовать калач, и он не унимался, пока отец не привез ему с базара калачей. В один из базарных дней отец дал мальчику сумку с караваем черного хлеба и послал его кормить скот. Он сказал: «Корчуй пеньки, а хлеб не трогай, он сам станет калачом». Пока мальчик трудился, не выдержал и решил попробовать хлеб. Именно в это время вернулся отец и спросил, не стал ли хлеб калачом. Мальчик ответил, что, хоть хлеб и не стал белым калачом, но оказался очень вкусным. Отец объяснил: «Трудишься, голоден, черный хлеб вкусен, а сытому и мед горек».

Яковлев в своем творчестве следовал принципам народной педагогики, рассматривая народную мудрость как неиссякаемый источник нравственных ценностей. В каждом своем рассказе он умело вплетал народные притчи, пословицы и поговорки, которые не просто служили украшением текста, но и составляли идейную основу произведения. Его рассказы – это словно маленькие жемчужины народной мудрости, где мудрые изречения переплетаются с яркими образами и жизненными ситуациями. Яковлев умело использовал короткие эпизоды, бытовые сценки и воспоминания, чтобы донести до читателя главные истины народной морали. Например, в рассказе «Бабушкин праздник» старая женщина является воплощением традиционных семейных ценностей. Автор показывает, что именно

бабушка хранит семейные традиции, воспитывает внуков и поддерживает атмосферу тепла и взаимопонимания в доме. В рассказе «Тихий дом» Яковлев обращается к теме важности трудолюбия и уважения к пожилым людям. Через историю семьи, которая живет в старом доме, он показывает необходимость заботы о старших и сохранения поколений.

Произведения Яковлева пронизаны любовью к русскому народу, его традициям и обычаям. Он умело сочетает реализм и лиричность, создавая трогательные и запоминающиеся образы. Народная педагогика, на которой основывается творчество Яковлева, представляет собой не только свод правил и наставлений, но и целую систему мировоззрения, которая формирует нравственные ценности, определяет образ жизни и поведение человека.

Список литературы

1. Доброва Н. В. Роль рассказов И. Я. Яковлева в воспитании детей: сборник трудов конференции. / Н. В. Доброва, И. А. Васильева // Актуальные вопросы исследования и преподавания родных языков и литературы: материалы Междунар. науч. -практ. конф. – Чебоксары: «Среда», 2020. – С. 284–286.

2. Рассказы И. Я. Яковлева как средство воспитания гуманных чувств детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/material.html?mid=5942>

3. Романова Н. В. Великий просветитель И. Я. Яковлев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/vielikii-prosvietitel-i-ia-iakovliev.html>

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ В ГРУППЕ КОМПЕНСИРУЮЩЕЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Иванова Ольга Борисовна – старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад №7», г. Канаш, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об организации работы воспитателя в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Отмечается, что в обязанности воспитателя включено постоянное наблюдение за уровнем речевой активности детей на всех этапах коррекционного процесса, проверка правильности использования звуков, грамматических форм и других аспектов речи.

Ключевые слова: воспитатель, группа компенсирующей направленности, тяжелые нарушения речи, дошкольный возраст.

Работа воспитателя в группах компенсирующей направленности включает выполнение коррекционно-развивающих задач для устранения недостатков в различных сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. Основное внимание уделяется не только коррекции отклонений, но и развитию деятельности анализаторов для создания благоприятной основы развития компенсаторных возможностей у детей, что способствует эффективному овладению речью.

Одним из ключевых аспектов работы в логопедической группе является стимулирование познавательной активности и интересов у детей. Особенно важно учитывать отставание в развитии познавательных процессов, которое может возникать у детей из-за речевых нарушений, ограниченности контактов с окружающим миром, неправильного воспитания в семье и других факторов.

Деятельность воспитателя по развитию речи часто предшествует логопедическим занятиям, позволяя детям лучше воспринимать материал на будущих занятиях и создавая необходимую базу для усвоения речевых навыков и знаний. Также воспитатель может уделять внимание закреплению результатов, достигнутых детьми на логопедических занятиях. Задача воспитателя включает в себя создание доброжелательной атмосферы в детском коллективе, укрепление уверенности детей в своих способностях, сглаживание негативных эмоций, связанных с проблемами в речи, и стимулирование интереса к обучению. Для достижения этих целей необходимо иметь хорошие знания о возрастных и индивидуальных особенностях детей. Важно, чтобы воспитатель умел распознавать различные проявления негативного поведения у ребенка, своевременно обращал внимание на признаки нервозности, конфликтности, усталости или пассивности. Правильное педагогическое воздействие способно предотвратить возникновение стойких проблем в поведении и способствует формированию здоровых, социально приемлемых отношений в коллективе. В обязанности воспитателя включено постоянное наблюдение за уровнем речевой активности детей на всех этапах коррекционного процесса, проверка правильности использования звуков, грамматических форм и других аспектов речи. При необходимости воспитатель корректирует речь ребенка тактично, чтобы помочь ему. Также важно, чтобы воспитатель хорошо знал индивидуальные особенности детей с нарушениями речи, учитывал их реакцию на свои проблемы, на трудности в общении и изменения условий общения. Сама речь воспитателя должна служить образцом для детей с речевыми затруднениями: четкой, понятной, хорошо модулированной и выразительной. Необходимо избегать сложных конструкций, вводных слов и других элементов, которые могут усложнить восприятие речи.

Все занятия проводятся с учетом лексических тем, которые дети

проходят с логопедом группы. Воспитатели пополняют, уточняют и активизируют словарный запас воспитанников в процессе всех режимных моментов - во время дежурства, на прогулке, во время трудовой и самостоятельной деятельности детей. Они систематически контролируют грамматическую правильность речи детей на протяжении всего времени общения с воспитанниками. Специфика работы воспитателя в логопедической группе заключается в том, что воспитатель организует и проводит занятия по заданию учителя-логопеда. Вечерние индивидуальные занятия по заданию логопеда проводятся во вторую половину дня, после дневного сна, в рамках так называемого логопедического часа.

Воспитатель проводит индивидуальные занятия с детьми, которых логопед указал в «тетради взаимосвязи». Логопедический урок длится от 30 до 40 минут, в том числе 10-20 минут отведены на выполнение заданий по коррекционно-образовательной программе, предусмотренной воспитателем, и 20 минут – на индивидуальную работу с детьми по коррекции звукопроизношения. В каждом логопедическом уроке обязательно проводится работа над коррекцией звукопроизношения с каждым ребенком индивидуально, в то время как коррекционная работа может быть запланирована и проведена по подгруппам в удобное для этого время (утром, на прогулке, вечером и т.д.).

Рекомендуемые виды упражнений: закрепление звуков (произношение слогов, слов, предложений); повторение стихотворений, рассказов; упражнения на развитие внимания, памяти, логического мышления, фонематического слуха, навыков звукового анализа и синтеза; активизация связной речи в беседе на знакомые темы. При коррекционной работе уделяется внимание артикуляционной гимнастике (с дыхательными и голосовыми элементами) 3-5 раз в день; пальчиковой гимнастике в комплексе с артикуляционной 3-5 раз в день; корригирующей мини-гимнастике для профилактики нарушений осанки и стопы ежедневно после сна.

В работе воспитателя особое значение придается организации подвижных игр для детей с речевыми нарушениями. Дети этой группы часто имеют соматическое ослабление, низкую физическую выносливость и быстро утомляются. Планируя игровую деятельность, воспитатель должен учитывать физические возможности каждого ребенка и подбирать подвижные игры индивидуально. Подвижные игры способствуют успешному формированию речи, в них можно использовать присказки, четверостишия, а также считалки для выбора водящего. Эти игры развивают чувство ритма, гармонии и координации движений, оказывая положительное влияние на психологическое состояние детей.

Важное значение в педагогической работе в логопедической группе имеет деятельность воспитателя по организации сюжетно-ролевых игр для детей. В ходе таких игр воспитатель способствует расширению словарного запаса, развитию связной речи и обучению правилам поведения в различных ситуациях, таких как посещение врача, поход в магазин, поездка на транспорте и другие. Сюжетно-ролевые игры также способствуют развитию коммуникативных навыков, поощряют общительность у детей и помогают формировать социальные навыки и умения.

Список литературы

1. Бадретдинова, Е. С. Специфика работы воспитателя в группах компенсирующей направленности / Е. С. Бадретдинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/11/22/spetsifika-raboty-vozpitatelya-v-gruppah-kompensiruyushchey>
2. Велиева, С. В. Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей в структуре целостного коррекционно -педагогического процесса / С. В. Велиева // Современный детский сад. – 2009. – № 8. – С. 35.

© Иванова О. Б., 2024

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО- РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Иванова Неонила Вячеславовна – декан факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Нилова Мария Геннадьевна – магистрант 1 курса обучения, программа «Организация и администрирование в дошкольном образовании», ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Авторы статьи утверждают, что включение национально-регионального компонента в воспитательный и образовательный процесс позволит решить ряд задач обучения детей дошкольного возраста. Главная идея включения национально-регионального компонента в процесс воспитания и обучения дошкольников заключается в формировании этнокультурной и этноязыковой компетенции, в развитии их патриотических чувств, любви и уважения к своей культуре, нации, а также традициям других народов, становление интернациональных гражданских качеств и черт личности.

Ключевые слова: национально-региональный компонент, дошкольный возраст.

В настоящее время федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее ФОП ДО) указывает на необходимость реализации национально-регионального компонента при составлении программ воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Данный компонент на практике каждая образовательная организация определяет

для себя лично. Во внимание в данном случае необходимо принимать: тип организации; специфику направленности детского сада; национальные и региональные особенности; запрос родителей и др.

Сейчас внедрение регионального компонента в программу обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста рассматривают как насущную и острую проблему. Она актуальна с теоретической и практической позиции.

Содержание образования всегда исходило из того опыта, который был накоплен в процессе творческой, предметной и познавательной деятельности разных поколений и связан с формированием обобщенного опыта, а также опыта конкретного народа. В целом данный аспект является социально-национально ориентированным [2].

Под национально-региональным компонентом принято воспринимать формы действия федерального стандарта в определенном регионе. Региональный компонент в процессе воспитания и образования подрастающего поколения выполняет социально значимые функции и для нее свойственны особые воспитательные и дидактические возможности. Национально-региональный компонент помогает на практике реализовать индивидуальные формы обучения детей, формировать новое мышление обучающегося на основе развития представления о человеке, природе, мире в целом. Также национально-региональный компонент на практике формирует условия для становления патриотических качеств детей, обеспечивает условия для возрождения народной культуры. Через реализацию национально-регионального компонента в образовательном процессе ДОО дошкольник адаптируется к природе, общественной действительности в рамках своего региона. Формируется особый «дух народа, нации, параллельно происходит единение преемственности образования в рамках региона страны, путем осуществления целостности пространства образования» [2]. Внедрение и реализация национально-

регионального компонента в воспитательно-образовательном процессе ДОО дает возможность мотивировать детей к изучению родного края; формировать интерес ребенка к родному городу, селу, республике, уважение к представителям разных профессий, отзывчивость в решении проблем экологической направленности, трудолюбие, формирование любви к природе, желание участвовать в социально значимых мероприятиях и др.; формировать морально-патриотические качества (гордость за свою республику, страну, Родину, умение сопереживать, уважать, гордиться, проявлять чувства доброты, чести, отзывчивости, милосердия); сохранить и воспитать интерес к истории своей семье, селу, городу, детскому саду, республике; развивать уважение к культуре и традициям своего народа, нации; воспитывать толерантность в отношении принятия ценностей иных культур; формировать знания о культуре, искусстве, традициях (умение отличать особенности национального изобразительного, прикладного, декоративного искусства); формировать этноязыковую компетенцию (коммуникативная и языковая компетенции на контактирующих языках) и др. [4, с. 9]. На практике, как отмечает А. К. Варламов, «... национально-региональный компонент всегда учитывает прошлый опыт, настоящие события нации, его обычаи, религию, традиции, культуру, быт, творчество, распространенные виды деятельности, искусство (музыка и живопись). Также национально-региональный компонент включает в себя и общественные отношения людей, которые сосредоточены в рамках национальных обычаев, поведении народа» [5]. Опыт человечества и народа рассматривается с прогрессивной точки зрения.

Реализовать национально-региональный компонент в дошкольном образовании можно через разные направления деятельности К примеру, через включение в программу образования предметов, содержание которых затрагивает национальный опыт, а также через наполнение

образовательного процесса и среды детского сада элементами, которые раскрывают отдельные социокультурные ценности. В качестве условий успешной реализации национально-регионального компонента выступают предметно-развивающая среда; профессионализм и готовность педагогов; наличие методических комплектов; взаимодействие с семьей и общественными учреждениями и пр. [1, с. 2].

Сегодня многие задаются вопросом какие направления реализации национального компонента наиболее приемлемы в условиях детского сада. Небольшой обзор научно-методических исследований позволяет выявить наиболее эффективные пути и методы реализации национально-регионального компонента в ДОО. К примеру, это поисковые методы обучения, проектные технологии, познавательно-исследовательская деятельность, экскурсии и пр. [5, с. 2]. Основным при реализации регионального компонента в воспитании и обучении детей признается также метод диалогов, а также сотрудничество с родителями воспитанников. Как правило, дошкольникам бывает сложно реализовать проектные технологии на практике и в этом отлично могут помочь родители детей.

Таким образом, включение национально-регионального компонента в воспитательный и образовательный процесс ДОО поможет эффективно решать задачи гармоничного развития детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Гурьев, М. Н. Психология старшего дошкольника / М. Н. Гурьев. – СПб.: Пенза, 2023. – 136 с.
2. Данилова, И. М. Развитие национально-языковых способностей в семье и саду / И. М. Данилова. – Вологда: Маас, 2021. – 145 с.
3. Ершова, Е. В. Когнитивное развитие ребенка / Е. В. Ершова. –

М.: Двор, 2022. – 148 с.

4. Иващенко, В. А. Развитие у дошкольников патриотических качеств / В. А. Иващенко. – Ярославль: Верба, 2022. – 106 с.

5. Кулибина И. М. Региональный компонент в реализации ФОП ДОО: теория и практика / И. М. Кулибина // Овес. – 2021. – №7. – С. 2–7.

© Иванова Н. В., Нилова М. Г., 2024

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Иванова Неонила Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики психологии, старший научный сотрудник НОИЦ Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Россия, г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты формирования культурно-языковой среды в целях обучения детей дошкольного возраста родному языку в условиях билингвизма. Билингвальная культурно-языковая среда понимается как особый вид коммуникативного пространства, который может быть представлен в виде организованной и неорганизованной среды. Билингвальное образование, выстроенное на основе технологии эдьютейнмента, позволит формировать активную билингвальность у дошкольников в условиях чувашско-русского двуязычия, повысить их коммуникативную активность на родном языке и стойкий интерес к нему.

Ключевые слова: культурно-языковая среда, родной язык,

билингвизм (двуязычие), билингвальное образование, билингвальная культурно-языковая среда.

Главным фактором успешного освоения ребенком родного языка в условиях би- и полилингвизма является формирование активной культурно-языковой среды. Это подтверждается многочисленными лингвистическими и лингводидактическими исследованиями, в которых утверждается, что «...культурно-языковая среда является неременным условием овладения любым языком».

Каждый человек обладает каким-либо «социальным статусом» [8], который дает нам представление о занимаемом им положении в социальной группе или обществе. Известно, что социальный статус определяется специфическими признаками общества, в числе которых значимыми являются экономические, национальные, возрастные и пр. Помимо указанных признаков наиболее существенным, по-нашему мнению, является обладание человеком определенным «культурно-речевым статусом» [5], который наиболее ярко показывает индивидуальность человека и его личностные качества, среди которых высшее место занимает самосознание. Помимо этого, культурно-речевой статус влияет на формирование культурной и этнической идентичности, что в совокупности составляют его личностную идентификацию. Культурно-речевой статус человека формируется в конкретной «языковой культуре», так как культура не мыслима без языка.

Множество языковых систем, представленных в нашей стране, формирует специфическую культурно-речевую среду общества и создает своеобразные трудности при освоении традиционной культуры и национального языка.

Под культурно-речевой средой принято понимать «речевую общность людей, говорящих на определенном языке, и совокупность

используемых этой общностью культурных элементов (обычаев, традиций, символов, ценностей, норм)» [5; 10]. Разновидностью культурно-речевой среды является семья, половозрастная группа, социальный слой или класс. Содержательно-организационными факторами взаимоотношений людей становятся привычки, этикет, манеры и кодекс [11].

В новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) языковая среда понимается как «исторически сложившееся объединение людей на основе общего языка и культуры, проживающих на определенной территории» [7]. В лингводидактике языковую среду рассматривают как «окружение, в котором происходит изучение языка» [7]. Известно, что языковая среда бывает естественной и искусственной. При этом в условиях двуязычия и многоязычия естественность и искусственность играют специфически значимые роли как при изучении родного, так и при освоении неродного языка (языков). Исследователями были выявлены объективные факторы, воздействующие на формирование культурно-языковой среды и языковой личности в целом. К числу таких факторов относят: видеоряд; аудиоряд; ситуативный ряд; национально маркированные фоновые знания; обучающая стихия языка [7].

При освоении родного языка в условиях двуязычия важным становится создание организованной образовательной культурно-языковой среды. Мы полагаем, что этому будет способствовать билингвальное образование, широкое внедрение и использование мультимедийных средств обучения. Тем более, что организации мультимедийной культурно-языковой среды посвящено много исследований. В частности, Н. Е. Меркиш под «мультимедийной культурно-языковой средой» понимает созданное в учебных целях при помощи средств мультимедиа культурно-языковое коммуникативное

пространство, в котором реализуется восприятие иноязычной речи и транслируемой ею культуры» [6]. В целях организации такого пространства она рекомендует использовать все виды аудио-, видео- и печатных материалов, доступных педагогу и обучаемому. В условиях неорганизованной или естественной среды должна быть обеспечена возможность целенаправленного, активного аудирования и пассивного восприятия речи. Неорганизованная среда имеет преимущества перед организованной средой в том, что ребенок находится в ней больший отрезок времени. Билингвальное образование предполагает обучение и воспитание детей на двух языках, поэтому под билингвальной культурно-языковой средой мы понимаем вид «коммуникативного пространства, в котором происходит общение, языковая социализация и овладение языками как средством общения в целях социального взаимодействия в обществе» [2]. Обучение родному языку в нашей республике осуществляется в рамках федеральных государственных образовательных стандартов. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования сказано, что детей необходимо «приобщать к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства», и образовательную деятельность осуществлять с «учетом этнокультурной ситуации развития детей» [9]. Однако проведенный нами мониторинг качества дошкольного образования ЧР, включавший всестороннее изучение дошкольного образования по шкалам НИКО, позволяет нам сделать вывод, что по параметру «учета этнокультурной ситуации развития детей» дошкольные образовательные организации «стремятся к базовому уровню» (<https://do2019.niko.institute>). Это говорит нам о том, что в детских садах нет четко выстроенной системы работы по приобщению детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, особенно в вопросах обучения на родном языке. Мы полагаем, что главной причиной такого положения является

многолетняя традиция осуществления образовательной и воспитательной деятельности на доминирующем языке (русском).

Билингвальное образование должно быть выстроено на основе современных педагогических технологий и инновационных подходов. В качестве инновационной системы обучения родному языку в рамках билингвального образования, по-нашему мнению, может стать технология Эдьютейнмента. Ибо основные принципы этой технологии наиболее приемлемы в сложившихся культурно-языковых условиях нашей республики. Изучению и внедрению в практику отечественного образования технологии Эдьютейнмента посвящено немало исследований. К примеру, Н. А. Кобзева утверждает, что «Эдьютейнмент – это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях» [4].

Мы считаем, что возможность представить родной язык так, чтобы ее можно было легко усвоить, без принуждения, выдается при внедрении и реализации принципов данной технологии.

Специфичность и эффективность обучения родному языку в рамках этой технологии обуславливается и наличием следующих признаков, на которые указывают Н. Е. Кобзева, Е. Ю. Кармалова, А. А. Ханкеева [3;4]:

1. «Акцент на увлечение» – непосредственный интерес детей.
2. «Акцент на развлечение» – основной мотив, который приводит к удовольствию, одновременно формируя стойкий интерес к процессу обучения родному языку, снимает психологическую нагрузку от процесса образования.
3. «Игровой подход» – благодаря универсальности игры

происходит эффективный процесс обучения родному языку вне зависимости от возраста.

4. «Акцент на современность» – при использовании актуальных возможностей современных технологий (мультимедиа, видео-, аудиоматериалы и многие другие средства) для достижения максимальной вовлеченности детей в образовательный процесс по обучению родному языку.

Следовательно, «эдьютейнмент – особый тип обучения, который основывается на развлечении и формировании первичного интереса к предмету с получением удовольствия от процесса обучения и стойким интересом к процессу обучения» [3;4]. Получается, что основной целью эдьютейнмента в билингвальном образовании является передача, получение и усвоение родного или неродного языка на основе интересов детей, их активного участия в процессе освоения родного языка и получения удовольствия от этого процесса. Стоит отметить, что термин «эдьютейнмент» шире, нежели просто игра, так как игра в данной технологии является лишь одним из многих элементов, увлекательных способов передачи знаний. Поэтому технология эдьютейнмента легла в основу билингвального образования детей дошкольного возраста. Тем более, что она наиболее полно перекликается с мыслью Святого Августина о том, что «...для изучения языка гораздо важнее свободная любознательность, чем грозная необходимость...» [1].

Таким образом, правильно организованная билингвальная культурно-языковая среда, основанная на технологии эдьютейнмента, позволит решить насущную необходимость в формировании активной билингвальности у дошкольников в условиях чувашско-русского двуязычия, повысить их коммуникативную активность на родном языке и стойкий интерес к нему.

Список литературы

1. Августин про изучение языков (да и вообще педагогику) [Электронный ресурс] – режим доступа : <https://karterev.livejournal.com/805963.html>
2. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило: Изд. 5-е, испр-е и дополн. – Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010.
3. Кармалова, Е. Ю. Эдьютейнмент : понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории / Е. Ю. Кармалова, А. А. Хакеева – [Электронный ресурс] – режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/edyuteynment-ponyatie-spetsifika-issledovanie-potrebNosti-v-nem-tselevooy-auditorii/viewer>
4. Кобзева, Н. А. EDUTAINMENT как современная технология обучения / Н. А. Кобзева [Электронный ресурс] – режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/edutainment-kak-sovremennaya-tehNologiya-obucheniya>
5. Культурно-речевой статус [Электронный ресурс] – режим доступа : <https://helpiks.org/1-28110.html>
6. Меркиш, Н. Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой / Н. Е. Меркиш [Электронный ресурс] – режим доступа : <https://docplayer.ru/31213443-Multimediynaya-kulturNе-yazykovaya-sreda-kak-faktor-uspeshNogo-ovladieniya-iNеstrannym-yazykom-i-iNеyazychnNoy-kulturoy.html>
7. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс] – режим доступа : https://methodological_terms.academic.ru/2444/ЯЗЫКОВАЯ_СРЕДА
8. Социальный статус <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/232415>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – режим доступа :

<https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkol№go-obrazovaniya/>

10. Философско-социологическое представление о языке [Электронный ресурс] – режим доступа : https://zinref.ru/000_uchebniki/02800_logika/011_lekcii_raznie_36/366.htm

11. Язык как предпосылка возникновения и развития культуры. Виды языка [Электронный ресурс] – режим доступа : <http://zdamsam.ru/b4663.html>

© Иванова Н. В., 2024

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ильина Татьяна Алексеевна – учитель начальных классов

Данилова Инна Владимировна – воспитатель ГПД «Чебоксарская

НОШ для обучающихся с ОВЗ №1» Минобразования Чувашии,

г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье показаны возможности использования элементов этнопедагогике в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: этнопедагогика, воспитание, дети, ограниченные возможности здоровья.

Основой этнопедагогике является народная педагогика. Это традиционная культура воспитания, исторически сложившийся опыт воспитания и обучения детей, первоначально передаваемый из

поколения в поколение в устной форме, а затем зафиксированным в письменных памятниках в виде фольклора, героического эпоса, легенд и преданий, свода правил воспитания, правил поведения и т. д. Ведущая идея этнопедагогики – достижение гармонии природнобиологического, социального и духовного в развитии человека.

Педагоги-классики прошлых лет уделяли большое внимание изучению педагогических взглядов народа и его педагогического опыта. Ярче всего признаки народного воспитания и обучения прослеживаются в трудах таких классиков этнопедагогики: Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, нашего земляка Г. Н. Волкова. Я. А. Коменский советовал использовать устное народное творчество: сказки, рассказы из истории, предания, пословицы, поговорки. Творчески соединив традиционную народную воспитательную культуру со своим педагогическим учением, он создал педагогическую систему, которая не только отвечала на многие проблемы современной школы, но и на многие века опередила свое время. По словам К. Д. Ушинского использование народной педагогики в общественном и семейном воспитании укрепляет и развивает в человеке народность, народное самосознание и народный характер.

Академик Г. Н. Волков показывал, что благодаря сказкам, притчам решаются проблемы семейного быта; поговорки и пословицы народов мира передают нравственный опыт подрастающим поколениям; загадки выступают как средство умственного воспитания; народные песни дают эстетическое воспитание детей; самодельные игрушки развивают творчество; колыбельные песни народов мира сравнимы с достижениями материнской поэзии, материнской школы и материнской педагогики и др. [1, с. 9]. В современном мире появилось много искажений культурных и исторических ценностей. Дети с ограниченными возможностями здоровья легко поддаются отрицательному влиянию и убеждению. Поэтому при

организации воспитательного процесса педагогу важно опираться на традиционные российские духовно-нравственные ценности, культуру и историческую память, религиозность и эмоционально-чувственное отношение к жизни. Только освоив культуру, язык и историю своего народа, человек способен вступать на равных в диалог с представителями других национальностей. В этом и заключается суть этнопедагогического подхода. Поскольку дети с ОВЗ крайне неоднородны, даже в пределах одной группы, необходим индивидуальный подход. Народная педагогика как раз учитывает этот нюанс. К методам такого воспитания также принято относить требования, уговор, приказ, поверье, просьбу и совет. Активно применяются упражнение и приучение, благословение или пожелание. При необходимости может использоваться укор или упрек, одобрение или намек. Самым действенным методом народного воспитания в этнопедагогике считается личный пример. Любые методы воспитания окажутся не эффективными, если сами воспитатели (родители или учителя) не будут служить примером для подражания. Эффективность формирования культуры межнационального общения во многом зависит от того, в какой степени дети вовлечены в совместную деятельность. Совместная деятельность должна быть интересна детям, тогда она становится средством их самореализации. Таким образом, формируется удовлетворение и последующее желание взаимодействовать. В качестве основных форм воспитания детей с ОВЗ на основе народной культуры можно выделить следующие: знакомство с малыми формами устного народного творчества; праздничные посиделки; познавательные беседы; творческая продуктивная и игровая деятельность детей; посещение краеведческих музеев; экскурсии, целевые прогулки по городу; чтение и драматизация народных сказок; разработка сценариев и проведение календарных народных праздников; знакомство с народными промыслами

(хохлома, палех, дымка и т. д.); приобщение к духовной культуре через православные традиции и устои.

Итак, использование этнопедагогики в воспитательном процессе детей с ОВЗ осуществляется совокупностью разнообразных средств и форм воздействия на них. Важно, чтобы учителя и родители стремились в общении с детьми как можно чаще использовать материалы этнопедагогики, поясняя их смысл и значение с точки зрения современных задач. Будучи творением коллективной народной мысли, народная педагогика и сегодня питает умы и сердца людей. В этом факте ярко проявляется преемственность, соединяющая прогрессивные народные педагогические идеи прошлого с бесценным опытом педагогики семейного воспитания. Этнопедагогика должна исполнить свой долг, воспитывая молодое поколение на традициях прошлого, героизме настоящего и идеалах будущего. Рассмотрев основные понятия о представленной науке, можно сказать, что этнопедагогика – это важное направление в области образования. Она применяет действенные средства и преследует очень благородные цели при воспитании подрастающего поколения. Неординарный подход позволяет детям лучше усваивать новую информацию, развивать в себе творческие способности.

При взаимодействии их с окружающим миром этнопедагогика помогает вырабатывать этические и высокоморальные качества. При этом дети осознают свою общность с окружающим миром, ощущая себя его частью. Это позволяет воспитать личность с высокими нравственными устоями, несущую в мир добро и благо для всей общественности.

Список литературы

1. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

2. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – С. 368.

© Ильина Т. А., Данилова И. В., 2024

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К НАРОДНОЙ МУЗЫКЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА

Китаева Елена Ивановна – преподаватель ГБПОУ «Московский педагогический колледж», г. Москва, Россия

Аннотация. В статье исследуются вопросы формирования интереса к народной музыке у детей старшего дошкольного возраста в рамках подготовки воспитателей детского сада в системе профессионального образования. На примере практической деятельности ГБПОУ МПК анализируются оптимальные формы обучения будущих воспитателей с целью повышения эффективности их работы со старшими дошкольниками с использованием средств народной музыки.

Ключевые слова: народная музыка, формирование интереса, дети старшего дошкольного возраста, подготовка воспитателей.

Проблема формирования интереса к народной музыке у детей старшего дошкольного возраста напрямую обуславливается требованиями к современному образованию. Так, Федеральная образовательная программа дошкольного образования предписывает

обеспечение воспитания гражданственно-патриотических чувств детей средствами различных видов и жанров искусства [1]. Народное музыкальное искусство способствует этому процессу, так как включает в себя не только народные песни, танцы и игры, но также знакомит с народными инструментами, которые являются носителями музыкальной культуры. Также народная культура закладывает в ребенке основы нравственности и элементы народной мудрости [2, с. 5]. Народная музыка может входить в разные формы работы с детьми дошкольного возраста, которые может использовать педагогический состав дошкольного образовательного учреждения. Она может звучать на праздниках, развлечениях, в повседневной жизни детского сада. Но этого явно недостаточно. В рамках профессиональной подготовки педагогов в Московском педагогическом колледже реализуется дисциплина «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом». На этом предмете мы не только знакомим студентов с методикой музыкального воспитания детей дошкольного возраста, но и с проблемами современного этапа развития культуры в данной области искусства.

В число проблем, с которыми мы встречаемся, входят следующие аспекты. Современные дети, а также студенты колледжа являются субъектами интенсивного потребления цифрового контента, в структуре которого народная музыка не занимает должного места. При этом часто восприятие цифрового контента носит развлекательный характер и поэтому в народной музыкальной культуре воспринимается только развлекательная часть музыки. Хотя народная музыка по своей сути гораздо шире и может познакомить детей дошкольного возраста с традициями и обычаями народа, такими как хороводные и обрядовые песни. Этот пласт национальной музыки достаточно труден в понимании и восприятии народного искусства детьми старшего дошкольного возраста. Еще одной проблемой являются недостаточные знания о

музыкальных инструментах, использующихся в народной музыке. Музыкальных занятий часто не хватает для формирования у старших дошкольников потребности слушать народную музыку и понимать её. Семья тоже не может, как правило, в полном объеме сформировать эту потребность у ребенка. Очертив перед будущими воспитателями вышеперечисленную проблематику, мы начинаем тщательную работу по выстраиванию практического инструментария, который, по нашему мнению, должен способствовать формированию интереса к народной музыке у детей старшего дошкольного возраста. В начале мы обращаем внимание на повышение уровня знаний и представлений у будущих воспитателей. Проводя мини-исследования среди студентов колледжа, мы часто видим, что любителей и знатоков народной музыки среди них не так много. Поэтому, показывая важность самообразования в этом направлении, мы намечаем возможные варианты его способов решения. В частности, предлагаем студентам поразмышлять и написать сочинение на тему: «Что я могу сделать, чтобы расширить свои знания и представления о народной музыке?».

Следующее направление в решении проблемы развития интереса к народной музыке у старших дошкольников – это непосредственное приобщение их к народной музыкальной культуре. Здесь методику и содержание работы студенты получают в рамках изучения учебной дисциплины, проведения различных музыкальных игр, в том числе и дидактических, а также развлечений с использованием народной музыки. При этом следует отметить, что изобретательность студентов в выборе практического и методического материала, касающихся знакомства старших дошкольников с народной музыкой достаточно высока. Это и интересные беседы о народных праздниках, лектории, где можно познакомить детей с малоизвестными народными инструментами, конкурсы, исполнение знакомых песен и танцев,

которые можно включить в сюжетные-ролевые игры, например в игру «Концерт» и многое другое.

Еще одно важное направление этой работы – это создание условий при ознакомлении детей с народной музыкой через организацию и насыщение предметно-развивающей среды в группе. Широкое использование наглядного материала, причем как музыкального, так и изобразительного обеспечивает поддержание интереса к народной музыке. В процессе ознакомления с народной музыкой важно обеспечить и познавательную деятельность детей. Она будет заключаться в том, что воспитатель будет рассказывать о народных обрядах, музыкальных инструментах, о произведениях народной музыки разных жанров. Также важна музыкальная деятельность детей в разных ее видах. Они должны слушать, например, русские народные песни, танцевальную и инструментальную народную музыку, а также самостоятельно исполнять песни, танцы, произведения народной музыки на детских музыкальных инструментах. Исполнительская деятельность должна быть совместной деятельностью воспитателя и детей, можно привлекать к этой работе родителей, к примеру, владеющих народными музыкальными инструментами [3, с. 4].

В заключении отметим, что для некоторых студентов проблема формирования интереса к народной музыке у детей старшего дошкольного возраста становится объектом исследовательской работы в рамках подготовки Выпускной квалификационной работы. Они достаточно глубоко изучают психологические и педагогические аспекты проблемы, знакомятся с опытом педагогов-практиков, разрабатывают достаточно содержательные методические рекомендации по формированию интереса к народной музыке у детей, с которыми работали в период непрерывной практики.

Список литературы

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. ФОП ДО. Приказ от 25 ноября 2022 г. № 1028 –Москва: ДЕТСТВО ПРЕСС, 2023. – 256 с. – ISBN 978–5–907709–10–2. – Текст: непосредственный.

2. Сидунова, Л. А. Народное искусство как неотъемлемая часть воспитания художественной культуры детей дошкольного возраста / Л. А. Сидунова // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2022. – № 2(24). – С. 122–127.

3. Романюк, Т. А. Формирование эстетической культуры детей старшего дошкольного возраста средствами русской народной музыкальной культуры / Т. А. Романюк // Вопросы педагогики. – 2018. – № 11. – С. 111–115.

© Китаева Е. И., 2024

СИНТЕЗ ИСКУССТВ

Мумолина Ольга Геннадьевна – доцент кафедры рисунка и живописи,
ФГБАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

Крючков Евгений Михайлович – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры рисунка и живописи, ФГБАОУ ВО «Государственный
университет просвещения»

Уманова Алла Игоревна – доцент кафедры дизайна и народных
художественных ремесел, ФГБАОУ ВО «Государственный университет
просвещения», г. Москва, Россия

Аннотация. Определение понятия синтеза видов изобразительного искусства, обоснование и место его роли в произведениях Русской живописи.

Ключевые слова: синтез искусств, изобразительное искусство, виды искусств, станковая живопись, техника и технологии живописных материалов, станковая композиция, декоративная композиция, декоративно прикладное искусство, художественная роспись, проектирование, художественное образование.

Синтез является как неотъемлемой частью или скорее основой практически любого произведения изобразительного искусства. Синтез видов искусств предполагает присутствие в произведении одного вида искусства различного рода и количества составляющих другого вида или нескольких, т. е. возможно их частичное использование или их элементов. Причем эти составляющие неравноправны, а лишь служат задачам главного и находятся у него в подчинении. С этой целью необходимо выявить суть этого понятия и суть такого понятия, как гезамткунстверк (*gesamtkunstwerk* – объединенное произведение искусства или синтетическое произведение искусства) – творческая концепция объединения различных искусств, в основе которого лежит идея взаимодействия различных видов искусства в пределах одного произведения. Гезамткунстверк (создание единого искусственно синтезированного произведения) следует отличать от синтеза произведений различных видов искусства. Искусственный синтез предполагает включение *целого произведения* одного вида искусства в более широкое, более глобальное произведение (например, включение мозаичного панно или плафона в интерьер, или скульптурной группы в архитектурное пространство).

Термин ввел в обращение композитор Рихард Вагнер в середине 19

века. Он означает (дословно) – совокупное художественное произведение. Искусство будущего он видел как синтез, объединение всех видов искусств. Идея гезамткунстверка основывается на *равноправном взаимодействии частей* целого произведения, являющихся, по сути, принадлежностью разных видов искусства, что придает цельное звучание художественному образу, реализовывает творческие задачи автора, усиливает впечатление от произведения. Проблематика этой темы много изучена и описана, она касается непосредственно всего спектра известных видов искусств (живопись, скульптура, декоративно прикладное искусство, архитектура, музыка, театр, кинематограф).

Имеет смысл рассматривать такие неотъемлемые части любого художественного произведения изобразительного искусства, как содержание (сюжет, идея) и форма (композиция, техническое исполнение). Рассмотрим примеры взаимодействия или синтеза станковой живописи и декоративно прикладного искусства в произведениях различных авторов.

Определим основные принципы, отличающие декоративное искусство от других видов изобразительного искусства или просто отличительные признаки декоративности изображения. Это: 1) стилизация – видоизменение одного или нескольких изобразительных элементов произведения с сохранением признаков их узнаваемости как объектов: – обобщение одного или группы изобразительных элементов в одно пятно разными способами (тоном, цветом, фактурой, характером мазка или штриха) вплоть до одного пятна характерной формы, преднамеренный отказ от отдельных деталей и качеств натуры; – изменение внешней формы, силуэта, иногда упрощение до знака; – изменение внутренней формы – уплощение изображения, лишение его объема (корпусных теней и полутеней, падающих теней) или конструктивное деление на выраженные формообразующие плоскости – плоскостно-орнаментальная трактовка элементов изображения; выделение контуров (обводка); 2) использование

симметрии в композиции; 3) включение орнаментов или их элементов; 4) отсутствие или искажение линейной перспективы; 5) видоизменение, трансформация глубины пространства, в частности отказ от трехмерности, изменения – воздушной перспективы (или частичное отсутствие, или уплощение, доведение до условности глубинных планов, превращение их в плоскостные слои); 6) декоративные технические приемы: – использование конкретного характера обработки поверхности или чередования их видов (например, ритмичное повторение мазка одной формы и диаметра (пуантилизм); – то же можно сказать применительно к фактурам; – применение открытых (спектрально чистых) цветов в мазке мелкого размера с расчетом на пространственное и стробоскопическое смещение; – применение в решении композиции ограниченной цветовой гаммы (до ахроматической) или отдельной части хроматической цветовой гаммы (контрастные цветовые пары, расщепленные контрасты, различного рода цветовые триады и т. д.). Все это в совокупности или по отдельности может служить признаками декоративности изображения.

Метод творческой интерпретации природы (декоративности) в живописи является в творческом опыте художником важным средством выявления других, существенных для произведения качеств природы, способствующих усилению звучания образов картины и большей выразительности произведения в целом. Ранняя религиозная живопись в первую очередь характеризуется и отличается декоративностью. Стилизации образов до условных канонических изображений, отсутствие перспективы (порой обратная), уплощение форм, их силуэтность, обводки, особенности передачи цвета и обобщение изображений до стилизованных цветных пятен, условность в изображении мелких деталей лиц и складок одежды и т. д. Также интерьерная живопись или монументальные росписи напрямую используют декоративные принципы иногда до полной имитации формы, цвета и объемов различных архитектурных элементов и

декоров (колонны, пилястры и др.).

Интересно рассмотреть наличие тех или иных признаков декоративности в станковых живописных художественных произведениях, синтез этих видов изобразительного искусства. Использование 3-х условных планов в качестве изображения воздушной перспективы в ранней пейзажной живописи, «обманка» с отсутствием всякой глубины в живописи натюрморта (художники Г. Н. Теплов, Трофим Ульянов и др.), достаточное выявление объемов, при уплощении формы в ранней портретной живописи. Это можно отнести к определённом уровню развития изобразительного искусства того временного периода. Декоративность, осмысленная и специально используемая авторами, как основа или дополнительное средство выразительности произведения, пришла в изобразительное станковое искусство после периода реализма и напрямую связана с отходом от академических канонов изображения действительности и возникновением различного рода течений (модерн, импрессионизм, экспрессионизм, символизм, кубизм, фовизм, маньеризм, дивизионизм или пуантилизм, абстракционизм и др.) и во многом служит приметой и отличительной особенностью каждого из них.

Рассмотрим лишь некоторые из этих многочисленных аспектов. Ярким примером синтеза видов изобразительного искусства, а именно проникновения декоративного искусства в станковую живопись или «декоративизации» живописи могут служить замечательные произведения Н. К. Рериха, построенные композиционно на лаконичных, обобщенных до плоских, цветовых и тональных пятнах, использовании локального цвета, обобщениях, в некоторых работах с присутствием четкого, почти плакатного разграничения света и тени на объектах, условном изображении деталей. Эти признаки можно увидеть практически в каждом произведении автора, в частности в изображении огромного водного пространства в картине «Заморские гости», в трактовке гор художником в

многочисленном ряде его работ. К подобному роду уплощения формы обращались многие художники и до Н. Рериха. Этот прием широко использовался мастерами, чье время творения пришлось на интересный и богатый смелыми экспериментами период модерна в русском искусстве. В. Серов, ранние произведения которого написаны в совсем иной манере, где прослеживается больше академических традиций реалистического изображения, в зрелом периоде своего творчества использовал стилизованное пятно, скорее как символ изображения (картины «Похищение Европы», портрет И. А. Морозова, портрет Иды Рубинштейн и др.). В этих произведениях мы наблюдаем отсутствие глубины пространства, обобщение его до локальных пятен-слоев, например, натюрморт на дальнем плане в портрете Морозова воспринимается столь же активно, сколько и лицо портретируемого, а по сути является символом эпохи и того временного отрезка, в котором этот известный купец жил и творил. Эти же тенденции метаморфоз внешней формы до полной трансформации внутренней структуры произведения и тенденции ее подчинения законам композиционных построений народного лубка, мы наблюдаем и в жанре пейзажной живописи в более позднем периоде 20 века. Например, в творчестве художника К. Юона. Использование стилизованного пятна, открытого цвета, контурных обводок, явно заимствованных из народного лубка и лаковой живописи, все это мы можем видеть в его пейзажах («Весенний солнечный день», «Весна в Троицкой лавре»). Обращение к стилистике народного декоративно-прикладного творчества придает пейзажам этого художника дополнительную выразительность, усиливает ощущение теплоты любования русскими пейзажными образами с храмовой архитектурой, придавая им необычайную духовность. В пейзажах Кустодиева почти до детальной символики прослеживаются композиции палехских росписей в его знаменитых трех картинах под одинаковым названием «Масленица». В

этих работах прослеживается и сходство сюжетов, и стилистика изображения объемов, характерных именно для этого вида росписи. Декоративное деление пространства картины на крупные пластические пятна с главным в центре формата просматривается в картинах «Купчиха за чаем», «Портрет Шаляпина», «Большевик».

Синтез монументальной живописи, иконописных и мозаичных панно прослеживается в творчестве такого художника, как Корин П. Д. Композиционный прием монументализации при выборе масштаба изображения главного смыслового пятна и точки зрения использовал в своем творчестве этот мастер (потомственный иконописец из Палеха, ученик М. В. Нестерова) в таких нетленных произведениях, как триптих: «Северная баллада», «Александр Невский», «Старый сказ», где помимо композиции, свойственной монументальным росписям, видны традиции и пластические решения, свойственные мозаичным панно, которыми параллельно занимался этот художник. Традиции и особенности книжной иллюстрации вошли в творчество большого количества художников станковистов конца XIX-начала XX в., и, в частности, работы такого яркого представителя этой плеяды как В. М. Васнецов. Сюжеты, колористические решения, способы обработки пятен фона и героев композиций во многом напоминают подобные графические приемы, вместе с тем делают манеру этого автора уникальной, а его произведения, пронизанные содержательностью, сказочной таинственностью, свойственной русскому народному эпосу, узнаваемыми и очень лиричными. Гармоничные колориты, внутренняя стройная структура формата, некоторая повествовательность сюжетов – все это очень схоже с приемами книжной иллюстрации. Технические приемы, используемые некоторыми художниками, можно отнести к импрессионистическим, а по сути, к декоративным. Живопись М. Врубеля отличается крупными мозаичными мазками и огромным количеством оттенков, собранных в поразительные

неповторимые серебристые колориты. Масштабы и внешние размеры его картин больше напоминают размеры настенных панно, форматы – вытянутые по горизонтали фризové росписи. Жизнь и творчество этого художника были очень тесно связаны с различными видами декоративно-прикладного искусства. Изразцы, майолика, скульптура, керамика, мозаика – это только часть увлечений этого многогранного художника. Все это нашло отражение и в станковых живописных произведениях М. Врубеля. Такой синтез, такое привлечение и привнесение количественного многообразия видов изобразительного искусства, придают образам необычайную выразительность, а произведениям уникальность. Художники 20 и 21 века, наши современники имеют замечательную возможность использовать богатый опыт многочисленного и многообразного художественного наследия. Благодаря развитию промышленности, появлению новых инструментов и материалов для живописи, новых технологий, а также всеобщего исторического общественного развития появляется возможность экспериментировать, синтезировать и создавать принципиально новые как по замыслу, так и по форме произведения, которые входят в историю отечественного и мирового художественного наследия.

Список литературы

1. Буткевич, Л. М. История орнамента: учебное пособие для вузов. – М., 2003. – 140 с.
2. Гамаюнов, В. Н. Рисунок и живопись. – М.: Искусство, Георгиевский А. С. «Корин», издательство Молодая гвардия, 2022.
3. Кузин, В. С. Психология. – М.: Агар, 2006.
4. Логвиненко, Г. М. Декоративная композиция: учебное пособие / – М.: ВЛАДОС, 2006. – 144 с.

5. Мумолина, О. Г. Совершенствование методов преподавания предмета «Техника станковой живописи и технология живописных материалов» на факультете изобразительного искусства и народных ремесел школе. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2020. – №3. – С. 68–74.

6. Русинова, Н. П. «Основы декоративной композиции» Методические рекомендации для выполнения декоративной композиции. – Мамоны, 2018.

7. Соколова, Т. Н. Орнаментпочерк эпохи. – Л., 2015. – 80 с.

9. Яшухин, А. П. Живопись: Учебное пособие для учащихся педагогических училищ по спец. – М.: Просвещение, 2023.

© Мумолина О. Г., Крючков Е. М., Уманова А. И., 2024

КНИГА-КОРОБКА «СКАЗКА ТАТЬЯНЫ КИРЮШАТОВОЙ – В ПОДАРОК ЧУВАШСКИМ ДЕТЯМ»

Мурзаева Лариса Валерьевна – воспитатель,
МБДОО «Детский сад №7 «Солнечный город»», г. Цивильск

Швецова Екатерина Викторовна – воспитатель,
МБДОО «Детский сад №7 «Солнечный город»», г. Цивильск,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. Особой популярностью и любовью в нашем дошкольном учреждении пользуются добрые сказочные истории писательницы Татьяны Николаевны Кирюшатовой. Язык ее сказок понятен и доступен детям-дошкольникам, стиль повествования прост и легок в изложении.

Ключевые слова: тыква, книга-коробка, книга-театр, чувашский язык

Любая сказка играет важную воспитательную и познавательную роль в жизни ребенка. В детском саду для всестороннего развития наших воспитанников мы используем самые разные сказки. Особой популярностью и любовью в нашем дошкольном учреждении пользуются добрые сказочные истории писательницы Татьяны Николаевны Кирюшатовой. Язык ее сказок понятен и доступен детям-дошкольникам, стиль повествования прост и легок в изложении, именно поэтому каждая очередная сказка воспринимается воспитанниками с большим интересом и даже восторгом! Мы уже рассказали и продемонстрировали нашим детям немало сказок любимой писательницы. И, наблюдая за юными слушателями, призадумались: нельзя ли перевести эти замечательные истории на чувашский язык? Ведь в таком случае круг слушателей сказок заметно увеличится, и они принесут радость еще большему числу ребятишек. Сказано – сделано. Для начала мы выбрали сказку – «Дедушкина тыква». Нам очень понравился простой и понятный сюжет данной сказки, ее экологическая направленность, что вполне актуально в период начала садово-огородного сезона. О чем эта история? О мышонке, задумавшем устроить себе домик в огороде на все лето. В качестве будущего жилья он рассмотрел немало вариантов: огурец, кабачок и тыкву. Но его планы нарушил дедушка Юра, вовремя заметивший дырку в тыкве и сильно опечалившийся по этому поводу. К счастью, его горю смог помочь гном-огородник, который своей волшебной веточкой вернул тыкве прежний вид. В знак благодарности дедушка Юра угостил гнома-огородника тыквенной кашей. Вот такая поучительная сказка, которая учит добру, взаимовыручке, призывает всегда помнить о добрых делах и отвечать на них тем же. Сказка выбрана, сюжет ее расшифрован и понят нами. Далее мы перешли к выбору материала, из которого будут изготовлены герои нашей истории. Почти сразу

же остановились на фетре. Фетр – мягкий и приятный на ощупь детских ручек материал. Игрушки из него получаются яркими, привлекательными, довольно долговечными при аккуратном использовании. А самое главное – есть кому шить из него героев сказки, потому как в нашем детском саду трудится настоящая рукодельница-мастерица. Это воспитатель Екатерина Викторовна Швецова. Благодаря ее золотым рукам наши дети смогли увидеть и услышать не одну рукотворную сказку любимой писательницы. Вот и на этот раз, мы считаем, в руках Екатерины Викторовны появилась еще одна удивительная история, да к тому же переведенная на родной чувашский язык. Особо хотим остановиться на оформлении нашей рукотворной сказки «Дедушкина тыква». Мы ее обозначили как книга-коробка. Она несет две основные функции. Первая – книга-театр, в которой живут сказочные персонажи. Вторая – книга-хранение. Мы думаем, что коробку удобно положить на полку, удобно при необходимости переносить и брать с собой. Сказка – это радость, сказка – это яркое событие в жизни ребенка. А сказка рукотворная, показанная детям с помощью сшитых персонажей, – восторг, вдвойне запоминающееся событие для наших воспитанников. В этом мы убеждались не раз. И нам очень хочется надеяться на то, что сказка Татьяны Кирюшатовой «Дедушкина тыква», переведенная на чувашский язык, по-настоящему полюбится детям, понимающим чувашский язык и говорящим на нем.

Список литературы

1. Т. Н. Кирюшатова. Сказки для развития мелкой моторики рук у детей.
2. https://vk.com/more_skazok Татьяна Кирюшатова | Сказки |

© Мурзаева Л. В., Швецова Е. В., 2024

НАЦИОНАЛЬНАЯ ИГРУШКА В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ И РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Семенова Яна Сергеевна – студентка профиля «Логопедия»

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Семенова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Чебоксарского
института (филиала) Московского политехнического университета,
г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования народных игрушек в работе учителя-логопеда, приводятся примеры применения некоторых игрушек при решении конкретных коррекционно-педагогических задач. Данная проблема мало исследована в коррекционно-педагогической и дошкольной литературе.

Ключевые слова: народная игрушка, родной язык, развитие речи, логопедическая работа, дошкольный возраст.

Издревле игрушка – это форма проявления любви взрослых к их малышам. Игрушки созданы для общения и разных сторон развития ребенка: познавательно-речевого, социально-коммуникативного, физического, художественно-эстетического, а также для того, чтобы передать опыт из поколения к поколению. Игрушки имеют коммуникативную функцию, потому что в семье осуществляется общение младшего и старшего поколений, друзей. Средствами игрушек ребенок познает окружающую его действительность. Они раскрывают детям огромную реальность через создание игрушечного воображаемого мира, потому что в нем отражается настоящая жизнь.

Именно народная игрушка можно считать источником мудрости творческой этнопедагогики не только благодаря высоким художественным качествам, но и широким педагогическим возможностям. Ее универсальный язык понятен всем, независимо от возрастной, национальной и социальной принадлежности. Народная игрушка соединяет дошкольника с историей Родины, эмоционально положительно влияют на психику и речь ребенка, его мировосприятие, активизируют познавательный интерес и жизненный тонус, развивают физически. Любой педагог, в том числе и учитель–логопед, в своей работе постоянно старается найти интересные, новые средства логопедической работы. Использование народных игрушек в профессиональной деятельности логопеда встречаются достаточно редко, что может считаться инновацией в практической логопедии [3]. Кроме того, наряду с коррекционными будут решаться воспитательные задачи. К примеру, знакомство с игрушкой как с предметом искусства; патриотическое воспитание; формирование интереса к истории и культуре родного края. Говоря о логопедических занятиях, ориентиром там является речевое и социально-коммуникативного дошкольников.

Для повышения мотивации на логопедических занятиях рекомендуется использовать присутствие игрового персонажа. Это соответствует ведущему виду деятельности дошкольников – игровой деятельности, а также может помочь ребенку преодолеть робость, замкнутость, негативизм или инертность на занятии. Таким образом, у детей возникает эмоциональный подъём, улучшаются сосредоточенность и речемыслительная деятельность.

1. Свистулька не только любимая забава детей в прошлом, но и наиболее распространенных народных сувениров-игрушек. Игры со свистулькой развивают физиологический выдох, силу, целенаправленность и длительность воздушной струи, которые невероятно важны не только для проговаривания отдельных звуков (свистящих, шипящих, сонорных, взрывных, смычных и смычно-проходных звуков), но и для проговаривания

распространённых предложений (до 7 слов). Детям предлагаются игровые упражнения, направленные на развитие длительного выдоха и на развитие интенсивных коротких выдохов. Свистулькой отсвистывать количество слогов в слове, наличие или отсутствия звука или слога в слове, развивать темпо-ритмическую сторону речи (просвистеть слово с выделением ударного слога; просвистеть ритмический рисунок, который в качестве образца предлагает логопед и т. д. Дополнительно у ребенка, при направлении с помощью свистульки воздушную струю в нужном направлении и активизируются губные мышцы: вдох через нос, плечи не поднимать – выдох медленный, плавный, щеки не надувать – губы складывать трубочкой – выдыхать, пока не закончится воздух – много раз не повторять, так как это может привести к головокружению [3]. Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное звукообразование, создает условия для поддержания нормальной громкости речи, четкого соблюдения пауз, сохранения плавности речи и интонационной выразительности.

2. Деревянные расписные ложки хорошо для автоматизации звуков. Дети отстукивают ложками предложения, слова, слоги, насыщенные поставленными звуками, выделяя при этом ударный слог. Для развития интонационно-мелодической стороны речи также используем расписные деревянные ложки. Дети совмещают удар ложками с произнесением интонационно выделенного слога или слова, отстукивая ритмический рисунок (сильно, слабо), развивая при этом силу голоса. Используются деревянные ложки и для самомассажа, для расслабления спастичной мускулатуры, поскольку дерево считается «теплым» материалом, в отличие от металлических зондов. Можно развивать мелкую дифференцированную мускулатуру и движения кистей и пальцев рук (вращать ложку в разных направлениях, постукивать ложкой по ладони, острым концом ложки делать точечный массаж рук).

3. Народные двигающиеся игрушки – это всевозможные игрушки с

простым двигательным механизмом: подвешенный шарик, от вращения которого дергаются ниточки, соединенные с персонажами игрушки, палочки, дергая за которые персонажи приходят в движение (например, рубят пень) и т. д. Они превращают монотонные и скучный процесс автоматизации звуков в более интересную и необычную деятельность, что опосредованно мотивирует дошкольников к активной речи речевой деятельности [1].

4. Матрёшка – прекрасное средство коммуникативно-речевого, познавательно-речевого и художественно-эстетического развития дошкольников. Выстраивая матрёшек по величине, у них развивается система сенсорных эталонов благодаря тому, что при сравнении их величины дети учатся анализировать, обобщать, используя элементы логического мышления. Отгадывание загадок о матрёшке как народной игрушке развивает абстрактное мышление, словарный запас, память. Матрёшка используется для усвоения количественных и порядковых числительных, усвоения понятий и общеупотребительных качественных прилагательных: высокий, низкий, толстый, тонкий. Кроме того, слово Матрёшка и игры с ней позволяют автоматизировать мягкий «р» и «ш», как самые часто нарушающиеся.

Приведем примеры некоторых коррекционно-логопедических игр:

– Я зашла в магазин и увидела КАКУЮ? (красивую, деревянную, многоликую, народную) Матрёшку. Петя купил Матрёшку, что он будет с ней делать? (беречь, играть, протирать, убирать, ставить на место) Матрёшку (цель игры – добавь слово в предложение).

– Ребенку предлагается назвать ласково: Матрёшечка, куколка, глазки, сарафанчик, ручки, платочек, ротик и т. д.

– Ребенку предлагается сказать наоборот. Перекидывая мяч друг другу, один говорит полное слово, другой с уменьшительно-ласкательным суффиксом Матрёшку можно: покупать – продавать, поднимать – опускать,

бросать – поднимать, прятать – искать; ставить высоко – ставить низко; маленькая – большая, страшная – красивая, грустная – весёлая и прочее.

– Игры типа «Где спряталась матрёшка?», «Найди матрёшку» с обязательным проговариванием формируют у детей пространственную ориентировку.

4. Бирюльки – сборище игрушечных предметов (посуды, лесенок, шляпок, палочек и прочее). Содержание народной игры заключается в том, чтобы из кучки таких предметов-игрушек аккуратно вытащить пальцами или крючком одну игрушку за другой, не затронув и не рассыпав остальных.

Лучше, конечно, иметь специальный крючок, который облегчает задачу. Пошевеливший соседнюю бирюльку передаёт ход следующему игроку. Игра продолжается, пока не разберут всю кучу. Выигрывает собравший больше всего бирюлек, либо первым набравший заранее оговоренное количество [2].

Варианты логопедических игр с бирюльками:

«Чудесный мешочек» – у каждого ребенка – одна из фигурок, а затем, с закрытыми глазами, наощупь, каждый находит в мешочке точно такую же. Развивается пальчиковая моторика, осуществляется самомассаж кистей рук при переборе в мешочке различных фигурок.

«Башенка» – каждый ставит по одной бирюльке друг на друга так, чтобы ни одна не упала. У кого последнего башня рушится, тот проиграл. Все это можно сочетать с проговариванием любого речевого материала.

«Послушные пальчики» – дети складывают в мешочек бирюльки определенными пальцами (большим и безымянным, большим и мизинцем, средним и большим и т. д), при этом проговаривая нужные звуки в составе слога, слова либо изолированно. Также можно подключить расширение и закрепление словарного запаса детей, чтобы слова подбирались из определенной лексической темы (например, на звуки Р и РЬ: картофель, морковь, Редис, перец, Репа и др.).

Основная задача тряпичной народной куклы на коррекционных

занятиях интенсификация овладения навыками общения, потому что с теплой, гнущейся и необычной игрушкой легче разговаривать. Кукла очень креативна, поэтому логопед использует порционно на групповых, индивидуальных, фронтальных видах занятия. Это замечательный игровой персонаж занятия, который помогает детям решить стоящие перед ними речемыслительные задачи или даже сам будет их давать детям. Народная тряпичная кукла участвует в коррекционной работе в самых различных ролях, но это требует отдельной статьи и более глубокого изложения. Использование народной игрушки в коррекционно-логопедической работе с детьми развивают активную речь ребенка средства необычного персонажа для современных детей, способствует освоению родного языка. У дошкольников остра необходимость в радостном мире, даже на занятиях. Они должны быть оптимистически направлены. Народные игры и народные игрушки, применяемые дозированно, всегда будут для него источником ярких положительных эмоций.

В целом детский фольклор, различные средства народной педагогики, в основе использования которых широкая амплитуда песен и плясок, шуток и юмора – все это способствует внесению радости, красоты, эмоционального комфорта в жизнь наших воспитанников.

Любовь к русскому народному искусству, почитание традиций и обычаев, знание основ народной культуры воспитанники нашего детского сада привнесут в свои семьи, духовное возрождение которых – залог возрождения Отечества. Кроме того, работа с игрушкой позволяет детям приобрести навыки правильной выразительной речи.

Список литературы

1. Загребина В. П. Опыт работы учителя-логопеда по теме «Использование русских народных игрушек в логопедической работе» / В. П.

Загребина. – Режим доступа: <https://infourok.ru/opit-raboti-uchitelyalogopeda-po-teme-ispolzovanie-russkih-narodnih-igrushek-v-logopedicheskoy-rabote.html>

2. Комарова Е. Народные игры и игрушки в работе с детьми логопедической группы / Е. Комарова. – Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/-narodnye-igry-i-igrushki-v-rabote-s-detmi-logopedicheskoi.html>

3. Лусс Т. В. Обучение воспитателей и учителей-логопедов работе с народной игрушкой и созданными на ее основе коррекционными игрушками-пособиями / Т. В. Лусс // Конференциум АСОУ. – Москва: ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», 2015. – С. 2078–2088.

© Семенова Я. С., Семенова Т. Н., 2024

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Сергеева Анастасия Сергеевна – студент кафедры педагогики и физической культуры, Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол

Шеремет Елена Александровна – ассистент кафедры педагогики и физической культуры, Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, Россия

Аннотация. В данной работе представлена актуальность межнациональных отношений. В современном мире всё чаще мы можем слышать такие термины как «поликультурность» и «поликультурная

образовательная среда», которые неразрывно связаны между собой и имеют общее предназначение, которое заключается в формировании положительных межличностных отношений между людьми различных национальностей. Анализируются проблемы и пути их разрешения, относительно данной тематики.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурная среда, поликультурное образование, толерантность, национальность.

В настоящее время огромное внимание уделяется такому аспекту жизни как поликультурная образовательная среда. Поликультурное образование в России сегодня приобретает огромную значимость, так как межнациональные отношения очень значимы и благодаря им определяется существование человека.

Действенное взаимоотношение различных культур в нашем мире помогает в формировании взаимодействия и отношения различных национальностей между собой. На первый план в формировании аспектов межкультурного взаимодействия, ставят проблемы поликультурной образовательной среды, как социально – педагогический и психологический феномен.

Можно сказать, что поликультурная образовательная среда – это среда, где образовательные субъекты взаимодействуют между собой, принадлежа различным национальностям. По мнению В. А. Ясвина, «образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [5].

В данной среде выделяются важные компоненты: социально-педагогический и психологический. Рассмотрим каждый из них более подробно. Социально-педагогический – представляет собой отношения между участниками учебного процесса, то есть учениками, учителями и

родителями. Второй компонент – это психологический, включает в себя методики по обучению и воспитанию учеников, определение индивидуальных подходов к ученикам, а также организацию доброжелательного общения в коллективах.

В поликультурной образовательной среде, для наилучшего формирования личности, необходимо учитывать организационные подходы в обучении. Очень важным подходом в поликультурном образовании является формирование толерантности – уважение к другим национальностям, так же формирование терпимости к мышлению и действиям других участников образовательного процесса. Также необходимо в поликультурной образовательной среде приобщать учеников как к уважению и почитанию своей культуры, так и к культуре других наций. Народы различных наций могут смешиваться воедино и создавать новую культурную группу, которая немного будет отличаться от культуры каждой, что в свою очередь будет показывать каждой из культур различные стороны других наций. И приносить совершенно новые культурные парадигмы в жизнь нашей многонациональной страны.

Вернёмся к понятию «среда». Среда – это система формирования личности, путём влияния на неё перспективными возможностями её саморазвития в образовании. Тогда как, образование – это особо созданный путь для развития целенаправленности, мотивированности и самосовершенствования обучающихся в образовательной среде, которая в свою очередь тесно связана с поликультурной средой.

Отсюда мы можем уже определить, что поликультурная среда – это среда, в которой обучающиеся получают новые для них знания и умения, а также получают более точную информацию о других различных национальностях, путём непосредственного общения с ними в едином коллективе. При этом каждый из обучающихся учится толерантному, тактичному и доброму отношению к людям других национальностей.

Самой первостепенной и главной задачей поликультурной среды является воспитание такой личности, которая будет способна с полным уважением, гордостью и любовью развиваться в жизни многонационального коллектива. Мы можем также вспомнить цитату Д. Мацумото «Роль, которую культура играет в современном познании человека, огромна. Культура стала органичной частью всех исследований, связанных с изучением сложных форм человеческого поведения...» [2]. Следовательно, для развития толерантности, принятию других национальностей, для национального равенства между личностями разных наций, для полного понимания, признания и принятия различных культур, необходима поликультурная среда.

В современном обществе поликультурная среда рассматривается и как общество в целом, поэтому необходимо понимать конкретно каждую личность и её особенности для дальнейшей работы с обществом, эта технология неразрывно связана с использованием различных техник и механизмов, для проведения разнообразных анализов и исследований личных духовных характеристик людей, относящихся к жителям разным национальностей нашей огромной страны. Так как для полноценного развития поликультурной среды, а дальше и поликультурного образования нужны уважительные и толерантные специалисты, с высокими морально-нравственными устоями. Для эффективной работы педагогу нужно начать с изучения культуры разных народов, их традиций, обычаев, а также истории и ценностных ориентиров. Педагогическая деятельность должна быть намного шире и разностороннее. Можно сказать, что поликультурная среда – это следствие разнообразного многонационального населения нашей страны. Данное направление не стоит на месте и активно развивается в ногу со временем. Без данного направления уже невозможно представить деятельность современного педагога. Ведь мы живём в

многонациональной стране, где объединяются различные культуры и направления. В связи с этим, поликультурность выходит на один из ведущих уровней в образовательной среде и межличностных отношениях. Поликультурность необходима, так как она созидает в себе терпимость, великодушие и уважение.

Список литературы

1. Акматова, Ч. А., Яшкова, А. Н. Развитие толерантности обучающихся как социальной ценности // Учебный эксперимент в образовании. –2022. – № 1(101). –С. 7–13.

2. Мацумото, Д. Психология и культура. – М., 2003. – 346 с.

3. Слободчиков, В. И. Образовательная среда. – М.,1997. – 181 с.

4. Якунчев, М. А., Горшенина, С. Н. Этнокультурное образование в контексте различных научных подходов // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 71–75.

5. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / науч. ред. В. П. Лебедева, В. И. Панов. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 46 с.

© Сергеева А. С., Шеремет Е. А., 2024

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ ЧУВАШЕЙ КАК ОСНОВА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сорокина Галина Николаевна – воспитатель, МБОУ
«Среднекибечская СОШ», Канашский муниципальный округ,
Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о семейных ценностях чувашей как основы гуманистического воспитания дошкольников. Отмечается, что семейно-родственные отношения стоят на первом плане у чувашей как в прошлом, так и в настоящем. Важными ценностями являются любовь и почитание родного дома, родителей, чувство любви к родине и память о предках.

Ключевые слова: семейные ценности, чувашский народ, чувашаи, гуманистическое воспитание, дошкольный возраст.

В настоящее время, к сожалению, наблюдается кризис семьи, который характеризуется нарушением гуманистических семейных устоев, по мнению В. В. Путина, являющимися «духовными скрепами» социума. Современное образование подчеркивает важность формирования семейных ценностей в воспитании подрастающего поколения. В течение многих тысяч лет в воспитании чувашей сохранялись методы и средства формирования общесемейных ценностей, изучение которых актуально использовать и современным родителям. Семья в чувашском народе является неотъемлемой частью исторического становления этого народа. Это отражение того, как в семье ведется хозяйство и как используются результаты труда. В итоге семья становится экономически самостоятельной ячейкой общества.

Семейно-родственные отношения стоят на первом плане у чувашей как в прошлом, так и в настоящем. Важными ценностями являются любовь и почитание родного дома, родителей, чувство любви к родине и память о предках. Известный деятель просвещения чувашского народа, историк и этнограф В. К. Магницкий отмечал, что для чувашского народа родство играет особую роль и является своеобразным культом, а народная этика в значительной мере сводится к семейной нравственности, основанной на чувстве родства. Подобное мнение высказывал и

русский и советский языковед, тюрколог Н. И. Ашмарин.

К семейным ценностям чувашского народа относится и желание иметь детей и любить их, что отразилось в чувашских пословицах и поговорках. В них говорится о том, что, когда в семье есть дети, дом наполняется радостью и счастьем. А забота о детях с раннего детства воспитывает у них чувство благодарности и внимания к родителям. В чувашском народе было принято желание иметь много детей, как говорит чувашская пословица: «пёр ача пуличчен, пёрре те ан пултар» (одного ребенка – одно угощение, двух – двойное).

Огромную ответственность за воспитание детей чуваша возлагали на родителей. Одинаково важными считались воспитание дочери матерью и воспитание сына отцом. Как ведут себя родители и их нравственность играют ключевую роль в воспитании семье. Обязанностью матери считалось воспитание дочери, а отец должен был воспитывать сына.

В чувашской этнопедагогике материнство считается высшей духовной ценностью. Дети с детства воспитывались в подчинении и с почтением к матери. Чувашская поговорка гласит: «анне – кепе, унпа варима юрамасть» (мать – святыня, с ней не спорят). Дети стремились делать все возможное, чтобы радовать мать и заслуживать ее похвалу. Связь с матерью сопровождала чуваша на протяжении всей жизни. Пословица «амашё маттур пулсан, ашшё утериех пулмасан та, ачисем анаддё» (если мать – сильный человек, то дети вырастают хорошими людьми и когда отец не особенно хорош) подчеркивает важную роль матери в воспитании. Она всегда символизировала жизненную мудрость, доброту и домашний комфорт. Древние чуваша верили, что проклятие матери является самым страшным, и оно обязательно должно исполниться. Среди чувашского народа браки редко распадались. Иван Яковлев в своем «Завещании родному чувашскому народу» утверждал:

«Семейные заветы всегда были крепки среди чувашей». Разводы не одобрялись и считались неправильным явлением. В народе очень высоко ценилась моральная ценность чистоты до брака и верности в семье. В основе семьи лежала взаимная любовь. В чувашской семье присутствовали множество пословиц, в которых подчеркивалось значение любви: «Где любовь, там и свет», «Бойкая лошадь – украшение пути», «Любимая жена – украшение жизни». Также было известно, что настоящая любовь не поддается ни огню, ни воде. В чувашской традиции говорилось, что жена и муж должны есть из одного рта.

В семьях чувашского народа всегда с особым уважением и любовью относились к пожилым людям. Старики были лучшими наставниками для молодого поколения, так как обладали богатым жизненным опытом. В чувашской культуре было принято признавать, что без совета стариков дела не пойдут, и что «Нет старого, нет порядка». В свете этого, в чувашской культуре было совершенно закономерным, что один старый человек имеет большую ценность, чем четверо молодых. За стариками имелись специальные права – они имели возможность наказывать и порицать молодежь.

Чувашский народ считал важным, чтобы дети включались в трудовую деятельность с самого раннего возраста: трехлетний мальчик должен был помогать отцу, а трехлетняя девочка – матери. Как отмечает исследование К. В. Пушкиной, роль отца в семье, атмосфера доверия и взаимного уважения являются главными средствами воспитания детей в патриотическом духе и любви к труду. Родители также воспитывали своих детей своим личным примером в труде. Отец, помимо своих хозяйственных дел, уделял много времени своим детям, обучая их различным навыкам. Он показывал им, например, как ремонтировать и плести лапти. Именно поэтому уже пяти-шестилетние мальчишки уже умели делать эти вещи. Согласно этнографическим документам,

обучение детей труду начиналось у чувашей со семи-восьми лет. Дети выпасали скот, доставляли еду и воду своим родителям на поле, а также охраняли стадо. Согласно нормам поведения чувашского народа, родители не излишне баловали своих детей. Похвала различалась в чувашской народной педагогике, она могла быть индивидуальной, осуществляться в присутствии товарищей, когда ребенка примеряли на всеобщее восхищение, или происходить в присутствии родителей.

Адаптация традиционных семейных ценностей в современной системе воспитания считается одним из важнейших направлений для этноса. В данном контексте именно традиции выполняют функцию социальных механизмов для передачи опыта старшему поколению. Гуманистическое семейное воспитание детей, ориентированное на формирование таких ценностей, как уважение к старшим, любовь к младшим, почитание родителей, милосердие и уступчивость, играет важную роль в многонациональном обществе. Особую значимость в решении проблем гуманистического воспитания подрастающего поколения на основе семейных ценностей чувашей приобретает факт, что привязанность к родительскому дому и родной земле способствует воспитанию гражданина своей страны. Обобщение этнопедагогической информации и анализ научной литературы позволяют сделать вывод о том, что такие характерные для чувашей семейные ценности, как любовь и взаимопонимание, уважение старших и обходительное отношение к женщине, а также воспитание детей, создают благополучие и устойчивость семьи, способствуя продолжению рода. Зафиксированные в форме устного и письменного наследия традиции, передаваемые через устную традицию, мысли, примеры, пословицы, поговорки, сказки и этнографические зарисовки, могут быть рассмотрены как ценный педагогический материал чувашской народной культуры. Они органично включаются в современный образовательный контекст благодаря тому,

что они составляют неотъемлемую часть национального культурного наследия.

Список литературы

1. Велиева, С. В. Влияние метаязыка и психических состояний взрослых на развитие детей и подростков / С. В. Велиева // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: сборник материалов IV Всероссийской научной конференции с международным участием. – Казань, 2023. – С. 162–164.

2. Велиева, С. В. Этносторителлинг как технология редукции негативных психических состояний у слабовидящих детей / С. В. Велиева, А. Р. Велиев // Современные подходы психиатрии, психотерапии и клинической психологии к диагностике и коррекции патологии человека: сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции; сост. И. А. Бельских, отв. ред. Д. В. Плотников. – Курск, 2023. – С. 72–75.

3. Велиева, С. В. Связь типа родительского отношения и психических состояний дошкольников /С. В. Велиева, А. Р. Велиев, О. И. Григорьев // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3 (146). – С. 248–255.

4. Михайлова, Н. Г. Семейные ценности чувашей как основа гуманистического воспитания подрастающего поколения / Н. Г. Михайлова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2022/12/04/semeynye-tsenNesti-chuvashey-kak-osNeva>

© Сорокина Г. Н., 2024

ИНТЕРКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Тагирова Раиса Абдулаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», доцент кафедры теории и технологии социальной работы ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья исследует роль интеркультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия в формировании толерантного поведения. Авторы анализируют влияние культурных различий на коммуникацию и взаимодействие между представителями различных культур, выявляя ключевые аспекты успешного межкультурного общения. В конечном итоге статья предлагает практические стратегии и рекомендации для развития навыков интеркультурной коммуникации с целью содействия формированию толерантного поведения в современном мире.

Ключевые слова: интеркультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, толерантное поведение, культурные различия, многонациональное общество, развитие навыков.

Современный мир характеризуется все более ускоренным процессом глобализации, который приносит с собой не только экономическое и технологическое развитие, но и усиливает культурное и межэтническое взаимодействие. В этом контексте проблема толерантности приобретает особую актуальность. Понимание, уважение

и принятие культурных различий становятся необходимыми условиями для гармоничного сосуществования в разнообразном обществе.

Интеркультурная коммуникация отражает процесс обмена информацией и взаимодействия между представителями различных культур, а межкультурное взаимодействие предполагает контакт между ними в различных сферах жизни. Обе концепции играют ключевую роль в осознании и уважении культурных различий, а также в развитии толерантного поведения.

Интеркультурная коммуникация представляет собой сложный процесс взаимодействия между представителями различных культур, включающий как вербальные, так и невербальные средства общения. Она охватывает не только языковой аспект, но и культурные нормы, ценности, обычаи и предпочтения, которые определяются в рамках каждой культуры.

Важно отметить, что успешная интеркультурная коммуникация требует не только знания языка, но и глубокого понимания культурных контекстов, в которых она происходит. Например, то, что считается вежливым и уместным в одной культуре, может быть воспринято как оскорбление или неприемлемое поведение в другой. Поэтому для успешного взаимодействия необходимо учитывать не только различия в языке, но и культурные особенности собеседника [2, с. 184].

Развитие навыков интеркультурной коммуникации включает в себя обучение культурным компетенциям, которые включают в себя умение осознавать собственные культурные предпочтения и привычки, а также готовность к адаптации и уважению культурного контекста собеседника. Эти навыки помогают предотвратить недопонимание, конфликты и способствуют построению доверительных отношений между представителями различных культур.

Примеры практических стратегий для развития интеркультурной

коммуникации:

1. Обучение культурным различиям: Проведение тренингов и семинаров, нацеленных на изучение основных культурных особенностей различных культур, помогает участникам расширить свой культурный репертуар и лучше понимать собеседника.

2. Развитие эмпатии: Поддержка эмпатии и понимания точек зрения других культур способствует созданию доверительных отношений и снижению конфликтов.

3. Адаптация культурных стратегий: Умение адаптировать свое поведение и коммуникативные стратегии в соответствии с культурными ожиданиями собеседника позволяет избежать недопонимания и конфликтов.

4. Уважение и толерантность: Стимулирование уважения и толерантности к культурным различиям помогает создать атмосферу взаимопонимания и сотрудничества [4, с. 202].

В целом, развитие навыков интеркультурной коммуникации играет ключевую роль в формировании толерантного поведения, позволяя людям эффективно взаимодействовать в условиях разнообразия культур и справляться с вызовами, которые они представляют.

Межкультурное взаимодействие играет ключевую роль в формировании толерантного поведения путем создания возможностей для обмена опытом, идеями и ценностями между различными культурами. Когда люди имеют возможность встречаться и общаться с представителями других культур, они расширяют свой кругозор и становятся более готовыми к принятию культурного разнообразия.

Межкультурное взаимодействие способствует развитию межкультурной компетенции, которая включает в себя умение адаптироваться к новым культурным контекстам, уважать и ценить культурные отличия, а также эффективно взаимодействовать с представителями других культур.

Кроме того, через межкультурное взаимодействие люди могут осознать общие ценности и интересы, что способствует созданию основы для взаимопонимания и сотрудничества [5, с. 39].

Однако для эффективного межкультурного взаимодействия необходимо учитывать и преодолевать различия в культурных ожиданиях, ценностях и нормах. Это может потребовать гибкости, терпимости и умения видеть ситуацию с точки зрения другой культуры.

Важно также помнить, что межкультурное взаимодействие может быть неоднозначным и привести к конфликтам, если не учитывать культурные чувствительности и не проявлять достаточной эмпатии к представителям других культур. Поэтому важно продвигать в обществе понимание и уважение культурного разнообразия, а также разрабатывать стратегии для эффективного управления межкультурными конфликтами [1, с. 112].

В современном мире, где разнообразие культур становится все более явным, важно понимать роль интеркультурной коммуникации и межкультурного взаимодействия в формировании толерантного поведения. Развитие этих навыков позволяет людям лучше понимать друг друга, строить гармоничные отношения и справляться с конфликтами на основе уважения и терпимости к культурным различиям. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать разработке эффективных методов и программ для развития толерантного поведения в многонациональном обществе.

Список литературы

1. Васильева, Н. Н. Межкультурная психология: учебник для вузов / Н. Н. Васильева. – Москва : Перспектива, 2015. – 368 с. – ISBN 978-5-392-15455.

2. Городецкая, О. М. Толерантность в межэтнических отношениях / О. М. Городецкая. – Москва : Издательство «Наука», 2012. – 192 с.
3. Давыдов, Ю. П. Межкультурная адаптация: психологические аспекты / Ю. П. Давыдов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2018. – 208 с. – ISBN 978–5–91301–021–2.
4. Звонарев, И. А. Межкультурное взаимодействие: аспекты социальной психологии / И. А. Звонарев. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 304 с. – ISBN 978–5–496–00185–3.
5. Иванов, А. В. Культурная психология: учебник для вузов / А. В. Иванов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2019. – 480 с. – ISBN 978–5–91301–406–7.

© Тагирова Р. А., 2024

РОЛЬ МЕДИА В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РАЗЛИЧИЯМ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Тагирова Раиса Абдулаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», доцент кафедры теории и технологии социальной работы ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный,
Чеченская Республика, Россия

Аннотация. В современном обществе медиа играют ключевую роль в формировании общественного мнения и восприятия различий. Эта статья представляет психологический анализ роли медиа в формировании толерантного отношения к различиям в обществе.

Анализируются механизмы, с помощью которых медиа влияют на восприятие и понимание различий, а также рассматриваются психологические аспекты формирования толерантности. На основе полученных данных предлагаются рекомендации для медиа-индустрии с целью создания более толерантной общественной среды.

Ключевые слова: медиа, толерантность, различия, общество, психологический анализ, восприятие, механизмы воздействия, социальная психология.

В современном обществе, находящемся в постоянном процессе изменений и развития, вопросы толерантности и принятия различий играют ключевую роль в формировании гармоничной социокультурной среды. С развитием информационных технологий и медиа-индустрии, медиа становятся одним из основных каналов формирования общественного мнения, включая восприятие и понимание различий в обществе. Тема роли медиа в формировании толерантного отношения к различиям является актуальной и важной не только с позиции социальной психологии, но и с точки зрения социокультурной динамики. Отношение к различиям, будь то культурные, этнические, религиозные или гендерные, определяет характер взаимодействия в обществе, уровень социальной напряженности, а также возможности для развития и самовыражения индивидов [3, с. 166]. Подобный анализ позволит не только лучше понять механизмы воздействия медиа на общественное мнение, но и разработать стратегии, направленные на создание более открытого, толерантного и инклюзивного общества.

Механизмы влияния медиа на формирование толерантного отношения:

1. Медиа формируют представление о разнообразии в обществе через различные каналы коммуникации, такие как телевидение,

интернет, печатные издания и социальные сети. Способ, которым медиа представляют этнические, культурные, религиозные и другие различия, влияет на восприятие обществом этого многообразия. Позитивное, непредвзятое и объективное представление разнообразия способствует формированию толерантного отношения.

2. Медиа могут вызывать определенные эмоции у своих потребителей через содержание и стиль представления информации. Позитивное, вдохновляющее и эмпатичное представление разнообразия и включение различных групп в медийные контенты способствует симпатии, солидарности и пониманию.

3. Медиа могут создавать стереотипы и образы о различных группах в обществе через частое воспроизведение определенных представлений и историй. Эти стереотипы могут быть как позитивными, так и негативными, и они могут оказывать значительное влияние на восприятие обществом этих групп и формирование толерантного или нетерпимого отношения к ним [1, с. 133].

4. Медиа часто выступают в качестве платформы для обсуждения различных тем и проблем, связанных с разнообразием и толерантностью. Эти дискуссии и дебаты могут способствовать осознанию и пониманию различий, а также формированию толерантного отношения путем обмена мнениями, идеями и опытом.

5. Медиа могут представлять примеры успешной интеграции и сотрудничества между различными группами в обществе. Эти истории о успешном взаимодействии могут служить вдохновением и образцом для подражания, способствуя формированию более толерантного отношения к различиям [1, с. 134].

Все эти механизмы взаимодействуют друг с другом и могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на формирование толерантного отношения в обществе в зависимости от

контекста, целей и намерений медийных организаций. На основе вышеперечисленных психологических механизмов влияния медиа на формирование толерантного отношения к различиям в обществе можно выделить несколько рекомендаций:

1. Разнообразие представлений: Медийные платформы должны представлять разнообразные точки зрения и опыты различных социокультурных групп.

2. Избегание стереотипов: Медиа должны избегать укрепления стереотипов и представлять каждую группу людей в их многообразии.

3. Поддержка взаимопонимания: Медийные проекты могут активно поддерживать виртуальный контакт между группами людей, позволяя им понять и принять друг друга.

4. Пропаганда толерантности: Медиа должны активно пропагандировать ценности толерантности, уважения к различиям и многообразие общества [5, с. 99].

Медиа играют важную роль в формировании толерантного отношения к различиям в обществе. Психологический анализ и рекомендации, представленные в данной статье, могут послужить основой для создания медийного контента, способствующего развитию толерантности и уважения к различиям в обществе. Дальнейшие исследования в этой области помогут лучше понять механизмы влияния медиа и разработать эффективные стратегии пропаганды толерантности в информационном пространстве.

Список литературы

1. Беликов, В. И. Психология толерантности: теория и практика / В. И. Беликов. – Москва : Просвещение, 2010. – 256 с. – ISBN 978–5–09–026319–2.

2. Бобылев, С. Г. Медиа и социальные изменения / С. Г. Бобылев. – Москва : Аспект Пресс, 2018. – 240 с. – ISBN 978–5–7567–0741–3.
3. Васильев, В. В. Психология межэтнических отношений: учебник для вузов / В. В. Васильев. – Москва : Перспектива, 2014. – 352 с. – ISBN 978–5–389–07271–9.
4. Гринкевич, В. И. Медиаобразование и медиаисследования: учебное пособие / В. И. Гринкевич, А. Н. Рождественская. – Москва : Академия, 2016. – 288 с. – ISBN 978–5–7695–7989–5.
5. Дмитриева, Т. С. Медиа и культура: теория и практика / Т. С. Дмитриева. – Москва : Юрайт, 2019. – 304 с. – ISBN 978–5–9916–8948–7.
6. Жариков, В. В. Психология межкультурной коммуникации: учебное пособие / В. В. Жариков. – Москва : Эксмо, 2017. – 240 с. – ISBN 978–5–04–082129–9.
7. Зинченко, Ю. П. Социальная психология глобализации: учебное пособие / Ю. П. Зинченко. – Москва : Издательство Московского университета, 2015. – 416 с. – ISBN 978–5–903927–92–4.
8. Крысина, И. Н. Медиа и общество: современные тенденции и проблемы / И. Н. Крысина. – Москва : Новая школа, 2012. – 208 с. – ISBN 978–5–9268–1134–2.

© Тагирова Р. А., 2024

ТРАДИЦИИ КАК МЕХАНИЗМ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Тагирова Раиса Абдулаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, доцент кафедры теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный

Аннотация. В этой статье рассматривается роль традиций в терминах формирования толерантного поведения в социуме. Основываясь на современных исследованиях в области социальной психологии и антропологии, а также на примерах из различных культур и исторических периодов, подчеркивается то, как традиции способствуют развитию толерантности, уважения к социокультурным дифференциациям и создает объективные условия для межкультурного диалога. Также обсуждаются факторы, определяющие эффективность традиционных механизмов поддержания толерантного поведения в культурных образах и перспективные стратегии укрепления такого рода социальных отношений.

Ключевые слова: общество, культура, межкультурный диалог, уважение, различия, социальная интеграция, образование, осведомленность, изменения, инклюзивность, межкультурное взаимопонимание, конфликты, равноправие.

В современном мире, где культурные дифференциации становятся все более заметными, актуализируются вопросы относительно толерантности и взаимопонимания. В этом контексте традиции играют ключевую роль как механизмы, способствующие формированию толерантного поведения в обществе. Объясняется это тем, что традиции выступают в качестве наследия прошлого, передаваемое из поколения в поколение, поддерживая социальную преемственность. В перспективе, такая преемственность объективирует менталитет участников общественных отношений к различным социокультурным крайностям, которые и проявляются в ситуациях, когда социальное раздражение у

индивида вызывают эндогенные факторы сообщества.

Прежде всего, традиции и культурные ценности, которые формируются в течении нескольких поколений, есть результат многовекового продукта взаимодействия различных социокультурных плоскостей представителей различных национальностей и сообществ. В процессе сожителства, члена общества, обладая самыми разнообразными личностными характеристиками, члены социума разрабатывают мультикультурное поле, на базе которого и устанавливаются последующие негласные правила и принципы, провозглашающие необходимость уважения индивидуальных различий у людей. Это и служит первым доводом в пользу понимания культурных традиций как факторов повышения уровня толерантности и терпимости в обществе. Причем, корреляция относительно этнического разнообразия общества, в рамках которого и формируются аналогичные традиционные ценности, выглядит наиболее правдоподобной [2, с. 70].

В мире, где глобализация приводит к слиянию различных культурных форм, сохранение и уважение традиций становится важным средством сохранения культурной идентичности. Каждая культурная традиция несет в себе глубокие исторические и символические значения, которые способствуют формированию уникального менталитета и стиля жизни любого сообщества. Поддержка и сохранение традиций каждого культурного сообщества способствует расцвету культурного плюрализма, создавая богатую мозаику культурных выражений в обществе. Для отдельно взятой личности это означает сохранение своей уникальности и принадлежности к своей культуре, не чувствуя давления ассимиляции или потери собственной идентичности [1, с. 108].

Традиции формируют базовый культурный кодекс, определяющий, как люди взаимодействуют друг с другом и с окружающим миром. Другими словами, даже если для отдельно взятой личности, имеющей

психическую предрасположенность к нетерпимости, но придерживающейся традиционных ценностей, столкновение с чужой культурой означает проявление скрытой агрессии или неприязни, традиции, как фактор толерантного поведения, станут значимыми сдерживающими механизмами. В контексте толерантного поведения, традиции выполняют несколько важных функций:

- традиции учат людей уважать разнообразие и принимать культурные, религиозные и этнические различия как неотъемлемую часть общества. Например, праздники и религиозные обряды могут подчеркивать важность разнообразия культурных выражений и практик;
- традиции способствуют созданию межкультурного диалога, поскольку они формируют общие точки соприкосновения для людей с разными культурными фонами;
- традиции способствуют социальной интеграции, помогая людям чувствовать себя частью общества. Это, в свою очередь, уменьшает изоляцию и чуждость, что в свою очередь способствует развитию толерантных отношений [3, с. 71].

В свою очередь, эффективность традиционных ценностей в поддержании толерантных общественных отношений, зависит от нескольких факторов:

1. традиции должны быть гибкими и способными адаптироваться к изменяющимся условиям, чтобы отражать современные ценности и потребности общества. Это означает, что традиции не должны стать преградой для прогресса и инноваций, а, наоборот, должны стимулировать социальное развитие и укрепление толерантности;
2. традиции должны плодотворно выполнять функции обеспечения межкультурного общения, так как, именно традиционные ценности служат предлогом социокультурного обмена между разными национальными и этническими группами. Например, культурные

фестивали и традиционные обряды, которые стимулируют обмен опытом и понимание между различными группами людей. Однако, плодотворность любого взаимодействия в социальном и культурном плане зависят готовности субъекта взаимодействия изучать и понимать культурные образы и традиции других народов. Толерантный фон наблюдается исключительно в таких сообществах, где энтузиазм участников общественных отношений объясняется интенсивным стремлением к познанию новых идей и социокультурного опыта;

3. чтобы традиции продолжали служить механизмом толерантного поведения, необходимо образование и осведомленность о значении и ценности различий между культурами [3, с. 166].

Традиции играют важную роль в формировании толерантного поведения в обществе. Однако для эффективного использования традиций как механизма толерантного поведения необходимо учитывать их открытость к изменениям, инклюзивность и осведомленность.

Список литературы

1. Васильева, Н. Н. Межкультурная психология: учебник для вузов / Н. Н. Васильева. – Москва : Перспектива, 2015. – 368 с.
2. Городецкая, О. М. Толерантность в межэтнических отношениях / О. М. Городецкая. – Москва : Издательство «Наука», 2012. – 192 с.
3. Давыдов, Ю. П. Межкультурная адаптация: психологические аспекты / Ю. П. Давыдов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2018. – 208 с.
4. Звонарев, И. А. Межкультурное взаимодействие: аспекты социальной психологии / И. А. Звонарев. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 304 с.

5. Иванов, А. В. Культурная психология: учебник для вузов / А. В. Иванов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2019. – 480 с.

©Тагирова Р. А., 2024

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИРОДНОГО РЕСУРСА И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Таенкова Алина Анатольевна – кандидат медицинских наук,
научный сотрудник КГБУК «Зоосад «Приамурский» им. В. П. Сысоева,
г. Хабаровск, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт работы учреждения культуры – зоосада «Приамурский» им. В. П. Сысоева по социокультурной адаптации и экологическому воспитанию детей с ОВЗ через использование культурологического подхода, природного ресурса, разнообразных форм творчества и культурного наследия.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, культурологический подход, природный ресурс, социокультурная адаптация

Акцент на значимости феномена культуры стал тенденцией в современном мировом общественном знании и человекознании. В содержание культуры ныне включаются все производные человеческой деятельности, все, в чём, так или иначе, опредмечен человеческий дух, вся целостность материальных, духовных и художественных форм, созданная умом, трудом и чувствами человека [3, с. 33–34].

Культурологический подход ставит задачу не просто адаптации человека к условиям жизни в обществе, а его творческой самореализации в адекватной для него форме. Одним из ключевых моментов является не опора на установившиеся культурные формы и социальные институты, а вовлечение реабилитируемого в творчество форм культуры и социальности, которое осуществляется совместно с другими участниками [5, с. 74, 76]. В процессе воспитания, просвещения и социокультурной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) необходимо учитывать их особые культурные потребности и творческие возможности.

До недавнего времени приобщение к культуре так называемой «особой» группы людей, осуществлялось с помощью библиотечного обслуживания, вовлечения в художественную самодеятельность, проведения с ними бесед, что не может удовлетворить их потребности. Используя средства культуры и искусства, можно побудить людей к изучению и сбережению родной природы. Погружение в мир культуры помогает детям с особыми потребностями здоровья или с девиантным поведением развивать и реализовывать свой креативный потенциал, оптимизировать жизнь в социуме [1, с. 72], [2, с. 178], [5, с. 78].

Современный зоосад можно рассматривать не только как природный ресурс, но и как особую территорию коммуникации, средство социальной адаптации, в т. ч. для детей с особыми потребностями в образовании (экологическое просвещение и воспитание).

Многие годы в социальной составляющей работы зоосада «Приамурский» им. В. П. Сысоева (далее – зоосад) мы через экологическое просвещение и формирование экологической культуры, эффективно используя природный ресурс, коллекцию животных, разнообразные авторские инновационные технологии, творческие

формы и методы, способствуем процессу социокультурной адаптации «особой» категорией детей. Творческий подход используется нами как в дистанционных мероприятиях экологической направленности, так на занятиях в зоосаде «Приамурский» им. В. П. Сысоева. Так, например, в дистанционном формате проведена краевая эко-акция «Лучшие новогодние игрушки – для птичек эко-кормушки!» (изготовление и развешивание эко-кормушек из яблок или тыквы, наполненных семенами; снеговики, украшенные орешками и семечками; кормушки из кожуры половины апельсина с семенами подсолнечника и т. п.). В День защиты окружающей среды был организован краевой инклюзивный конкурс «Изучаем. Изображаем. Рисуем. За родную природу голосуем!» («живые» плакаты или эко-ладошки), а в осенний период – краевой познавательно-творческий конкурс «Листья осенние для хорошего настроения!» (сбор гербария и поделки из опавшей листвы растений).

Для ребят с ОВЗ из отдаленных территорий края организуются и виртуальные экскурсии с тематическими заданиями от лица кукольных персонажей (перчаточные куклы): с Мишуткой, тигренком Амурчиком, Золотым Ригмёнком (Ригмёнок – герой, созданный по следам всемирно известной повести «Золотая Ригма» писателя-краеведа В. П. Сысоева, чье имя носит зоосад «Приамурский»). Используются нами технологии: арт-боди (краевой инклюзивный конкурс-тест «С кем из животных ты можешь сравниться: кто тебе ближе – зверь или птица?»); фото-зарисовки «Самый лучший рецепт – домашний зоотерапевт» (фото ребят со своими домашними питомцами: кошки, собаки, попугайчики, морские свинки и др.); библиотерапия (изучения Красной книги Хабаровского края, специальной художественной литературы, описывающей природу).

Ряд занятий проходит через изучение культурного наследия писателей и художников Приамурья. С 2021 года мы применяем эту новаторскую форму: прочтение/просмотр произведений писателей-

краеведов и художников-анималистов о природе Приамурья с последующей демонстрацией в зоосаде «живых» героев, описанных в рассказах или изображенных на картинах. Так, наши занятия-экскурсии и творческие конкурсы-задания «Ригма тигрица золотая – гордость Хабаровского края!» и «Мишутка белогрудый – Приамурское чудо!» были организованы по всемирно известным произведениям В. П. Сысоева «Золотая Ригма» и «Повесть о гималайском медведе». А рисунки народного художника России, дальневосточника Г. Д. Павлишина, демонстрирующие богатство природы и экологические проблемы, стали побудительным мотивом для конкурса рисунков-плакатов о сохранении природы Приамурья и на лучший слоган для них [4, с. 196–197]. В подобные мероприятия ежегодно вовлекаются более 2–х тысяч детей с ОВЗ.

Таким образом, через непосредственное соприкосновение на территории зоосада с флорой и фауной Приамурья, через разнообразные творческие формы культурное наследие дети с ОВЗ получают навыки коммуникации и социальных связей, развивают свои творческие возможности. Все это способствует как социо-средовой и социокультурной адаптации и интеграции в общество сверстников, так и воспитанию экологической культуры.

Список литературы

1. Гудина, Т. В. Проблемы социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 70–73.

2. Гудина, Т. В. Инклюзивный подход к социокультурной реабилитации детей и молодежи с ОВЗ // Вестник Костромского государственного университета. Социокинетика. – 2017. – №1. – С. 178–182.

3. Мосолова, Л. М. Образование в современном культурогенезе России // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2006. – №11 (37). – С. 33–36.

4. Таенкова, А. А., Использование творческого подхода и интерактивных технологий в экологическом просвещении детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью / А. А. Таенкова, И. О. Таенкова // Материалы Всероссийской конференции по экологическому образованию – 2022 (2–3 ноября 2022 г.). – Томск: Интегральный переплет, 2023. – С. 196–198.

5. Шеманов А. Ю., Попова Н. Т. Инклюзия в культурологической перспективе / А. Ю. Шеманов, Н. Т. Попова // Психологическая наука и образование, 2011. – Том 16. – № 1. – С. 74–82.

© Таенкова А. А., 2024

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР И РАС НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ»

Трифорова Ирина Геннадьевна, Захарова Лариса Ивановна –

воспитатели МБДОУ «Детский сад № 145», г. Чебоксары

Ларионова Елена Петровна – дефектолог,

МБДОУ «Детский сад № 145», г. Чебоксары,

Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В работе рассматривается проблема недоразвития речи дошкольников с ЗПР и РАС; описаны недостатки речевого развития

этой группы детей. Представлен опыт реализации коррекционной работы и поиска эффективных методов коррекции недоразвития речи детей с ЗПР и РАС. Делаем вывод о том, что использование произведений фольклора помогает обогатить их словарь и сформировать готовность к восприятию произведений русской и чувашской народной литературы.

Ключевые слова: коррекция, нарушения речи, народное творчество.

В нашем детском саду есть опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому для нашей коррекционной группы остро стоит вопрос оречевления детей, и вследствие этого мы, педагоги реализуем в своей практике проект «Коррекция речи дошкольников с ЗПР и РАС на основе традиций народной культуры»

Вид проекта: групповой, долгосрочный, творческий. Продолжительность: сентябрь 2022 – май 2023 г. Участники: дети разновозрастной коррекционной группы №12 «Веснушки», воспитатели, дефектолог, родители воспитанников.

Актуальность проекта: проект направлен на знакомство детей с народным творчеством, традициями, и передачу их из поколения в поколение. В настоящее время возникает необходимость в том, чтобы ребенок почувствовал уникальность своего народа, знал историю своей семьи, страны, возлюбил свою родину. Проект способствует познавательному, эстетическому, художественно-творческому развитию детей, воспитывает любовь к Отечеству, уважение к предкам, интерес к самобытной русской культуре.

Цели проекта:

– развитие познавательного интереса и речевой активности детей с

ЗПР и РАС по средствам знакомства с русским народным творчеством;

– воспитание у детей интереса и любви к русской национальной культуре, народному творчеству, обычаям, традициям, к народным играм.

Задачи проекта

– знакомить детей с разнообразными формами детского фольклора, традициями и образами русского народа;

– обогащать словарный запас, развивать активную речь, память, внимание, мышление детей по средствам использования потешек, сказок, былин, детских песен;

– воспитывать нравственные качества личности дошкольника, устойчивый интерес к народному искусству;

– приобщать родителей к совместной образовательной деятельности по реализации проекта.

Дети с задержкой психического развития характеризуются темповым отставанием развития психических процессов и незрелостью эмоционально-волевой сферы, которые при правильно сформированном обучении и воспитании могут быть преодолены. Дети с расстройством аутистического спектра характеризуются психическим расстройством, которое проявляется нарушениями в социальном взаимодействии и коммуникации [2].

Детям с ЗПР и РАС свойственны речевые нарушения, совмещение нескольких дефектов речи. Имеются дифференциации речеслухового восприятия, неразличение смысла отдельных слов, нарушения звукопроизношения, скудность словарного запаса [3]. Благодаря включению в коррекционную работу элементов фольклорного жанра у детей появляются положительные эмоции, любознательность, интерес к новым познаниям [1]. Каждое занятие для наших детей является своего рода мини-праздником, который дает возможность развития ребенка,

раскрытия собственного потенциала, формирования основ художественной культуры в совокупности всех ее важнейших компонентов. В подготовке фольклорного праздника мы учитываем, что это не спектакль, а большая игра, в которой основной упор делается на инициативу и импровизацию детей. Завершение фольклорного праздника у нашей коррекционной группы проходит четко, ярко, без задержек и с награждением всех участников. Приобщение детей к национальной культуре является также средством формирования у них патриотических чувств и развития духовности. Знакомая детей, чувашскими традициями и обычаями, пословицами, чувашскими подвижными играми, чувашской одеждой и декоративной росписью, начинается приобщение ребенка к миру общечеловеческих ценностей, миру культуры и искусства, устанавливаются первые отношения человека с миром предметов, с миром природы, миром окружающих его людей, формируется представление ребенка о собственном «Я».

Педагоги тесно сотрудничают с родителями. Родители с детьми приносили из дома вышитые чувашским орнаментом платки, вместе с детьми на мастер-классе создавали национальную куклу-обережку из льна. Участвовали вместе с воспитателями в создании снежного городка с элементами чувашской вышивки. Также педагоги привлекают родителей к закреплению тем праздников в домашних условиях через создание коллажей, фотовыставок, проявление творческой инициативности в виде рукоделия и так далее. Во многих семьях была заведена традиция чтения сказок перед сном. С удовольствием разучивают с детьми и подбирают пословицы и поговорки, объясняют детям их смысл, используют их в повседневной жизни.

Таким образом, развитие речи у детей с особыми потребностями происходит через активное восприятие фольклора самостоятельность, инициативность, импровизационные способности детей. Все

вышесказанное позволяет практически использовать фольклорный материал как богатое дидактическое средство для развития речи детей особыми потребностями. При этом происходит еще духовно-нравственное воспитание любви к родной культуре, к народному национальному искусству.

Список литературы

1. Бутко, Г. А. Фольклорное наследие в музыкальном воспитании детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / Г. А. Бутко, З. А. Сироткина // Коррекционная педагогика. – № 6(42). – 2010. – С. 63–71.

2. Жаренкова, Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 1972. – №4. – С. 29–35.

3. Сироткина, З. А. Изучение и развитие познавательных процессов дошкольников с ЗПР средствами народного искусства / З. А. Сироткина // Коррекционная педагогика. – № 3(49). – 2013. – С. 40–44.

© Трифонова И. Г., Захарова Л. И., Ларионова Е. П., 2024

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ БИЛИНГВАЛЬНЫХ РАЗВИВАЮЩИХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В МБДОУ «ДЕТСКИЙ САД №48» г. ЧЕБОКСАРЫ

Эллина Елена Александровна – воспитатель

Андрианова Альбина Алексеевна – воспитатель, МБДОУ «Детский сад №48 «Ладушки», г. Чебоксары, Чувашская Республика, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт реализации билингвальных развивающих и образовательных программ в МБДОУ «Детский сад № 48» г. Чебоксары. Отмечается, что в Чувашии предпринимаются активные меры по сохранению и развитию чувашского языка. Одной из ключевых инициатив является введение обучения чувашскому языку на первоначальном этапе для русскоязычных детей. Это позволяет с раннего возраста приобщать детей к культуре и языку своего народа, пробуждая генетическую и культурную память.

Ключевые слова: образовательная программа, билингвальное образование, чувашский язык, чувашский народ.

Сохранение чувашского культурного наследия: роль языка и образования, сохранение и передача духовного и культурного наследия чувашского народа играет важнейшую роль для поддержания его самобытности и развития. Центральным элементом этого наследия является чувашский язык, который является носителем традиций, обычаев и ценностей народа [2]. В Чувашии предпринимаются активные меры по сохранению и развитию чувашского языка [1]. Одной из ключевых инициатив является введение обучения чувашскому языку на первоначальном этапе для русскоязычных детей. Это позволяет с раннего возраста приобщать детей к культуре и языку своего народа, пробуждая генетическую и культурную память [3]. Для успешного усвоения чувашского языка важны не только образовательные программы, но и среда, в которой ребенок растет. В семьях, где родители понимают или говорят на чувашском, дети естественным образом приобщаются к языку [3]. Кроме того, в Чувашии широко распространено русско-чувашское двуязычие, которое позволяет детям слышать и получать информацию на чувашском языке через различные

средства массовой информации и наглядную агитацию. Положительное влияние на формирование двуязычия оказывает и законодательное закрепление двух государственных языков: чувашского и русского. Это обеспечивает присутствие чувашского языка во всех сферах общественной жизни, создавая благоприятные условия для его использования и развития [4]. Внедрение чувашского языка в образовательный процесс и повышение его значимости в обществе способствуют укреплению национального самосознания у подрастающего поколения. Знание родного языка позволяет детям глубже понимать свою культуру, историю и традиции, формирует чувство сопричастности к чувашскому народу [3]. Сохранение и передача чувашского языка и традиций является не только ответственностью педагогов и органов власти, но и каждого представителя чувашского народа. Важно поддерживать и развивать язык, участвовать в культурных мероприятиях и передавать знания о своем наследии будущим поколениям. Только совместными усилиями можно обеспечить процветание чувашской культуры и духовности на долгие годы вперед. В МБДОУ «Детский сад № 48» г. Чебоксары реализуется проект приобщения к чувашскому народному искусству с опорой на парциальную программу И. В. Матьянова «Колыбель чувашского слова». Благодаря данной работе русскоязычные дошкольники изучают чувашский язык.

В нашей работе мы используем следующие материалы для всех возрастных групп: Махалова И. В. Программа по приобщению детей 6–7 лет к национальным традициям физического воспитания «Родники здоровья»: примерная парциальная программа (Чебоксары, 2015); Ягодова Л. Г., Махалова И. В. Чувашские детские игры: методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений (Чебоксары, 2005); Мурашкина Т. В. Программа этноэкологического

развития детей 5–6 «Загадки родной природы»:(Чебоксары, 2015); Соловей Л. Б. Программа по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста с учетом регионального компонента «Традиции Чувашского края» (Чебоксары, 2015); программа этнохудожественного развития детей 2–4 лет «Узоры чувашской земли» (Чебоксары, 2015) и др.

Ежегодно в республике в целях изучения, развития и сохранения культурного наследия чувашского народа, совершенствования форм детского творчества, воспитания патриотизма, толерантности и формирования культуры общения, приобщения детей к чувашской национальной культуре, проводится республиканский конкурс-фестиваль «Хунав» среди дошкольных образовательных учреждений. В данном мероприятии активное участие принимают воспитанники нашего ДОО. Активно учим чувашские стихи, песни, танцы. Так, ежегодно, в апреле ко дню рождения И. Я. Яковлева мы проводим неделю чувашской культуры в рамках городской акции, например, провели чувашское развлечение «Чувашский край – любимый край».

Проводим Дни чувашской вышивки. На тематических занятиях дошкольники окунаются в атмосферу старинных чувашских ремесел, могут оценить мастерство народных умельцев, проникнуться духом уважения к труду, которым всегда славился чувашский народ. Педагоги нашего детского сада знакомят воспитанников со старинными костюмами чувашей, рассказывают о предназначении их элементов, демонстрируют детям, как носили национальные головные уборы, пояса, фартуки и украшения. Дети рассматривают отдельные узоры чувашской вышивки, узнают много нового из цветовой символичности и гармоничности чувашского орнамента, что вышивку можно читать, ведь все ее элементы – это послания будущим поколениям, самостоятельно пробовали расшифровать отдельные письмена.

Также мы проводим Дни чувашских сказок, чувашских игр, чувашских песен и плясок. Формирование патриотического чувства, сознания начинается с отношения к самым близким людям, любви к своему дому, своей Родине, бережного отношения к культурным ценностям своего народа, семьи. Поэтому в нашем ДОО реализуется проект «Культурное наследие заботливо и бережно храним», где во всех образовательных областях, дети изучают все, что связанное с чувашским народом. Проект «По родному краю с рюкзаком шагаю», мы с воспитанниками посещаем достопримечательности, музеи, парки, библиотеки г. Чебоксары. Задачами проекта являются: разработка и внедрение моделей социально-образовательного туризма, способствующего созданию условий для ценностного, созидательного отношения дошкольников к родному краю на основе эффективного использования местного природного, человеческого и этнографического ресурса; увеличение количества дошкольных образовательных учреждений, принимающих участие в реализации проекта; развитие форм и моделей семейного туризма; поддержка инноваций и развитие механизмов тиражирования практики социального партнерства организаций дошкольного образования.

Список литературы

1. Васильева, М. В. Обучение чувашскому языку в дошкольных учреждениях / М. В. Васильева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/regionalnyy-komponent/2019/11/27/doklad-obuchenie-chuvashskomu-yazyku-v-doshkolnyh>

2. Велиева, С. В. Влияние метаязыка и психических состояний взрослых на развитие детей и подростков / С. В. Велиева // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы:

сборник материалов IV Всероссийской научной конференции с международным участием. – Казань, 2023. – С. 162–164.

3. Велиева С. В. Этносторителлинг как технология редукции негативных психических состояний у слабовидящих детей / С. В. Велиева, А. Р. Велиев // Современные подходы психиатрии, психотерапии и клинической психологии к диагностике и коррекции патологии человека: сборник научных трудов по материалам Международной научной конференции; сост. И. А. Бельских, отв. ред. Д. В. Плотников. – Курск, 2023. – С. 72–75.

4. Игнатъева, В. И. Современные социально-педагогические условия обучения чувашскому языку как неродному / В. И. Игнатъева // Цивилизации народов Поволжья и Приуралья: сборник научных статей по материалам Междунар. науч. конф. –Т. III. – Проблемы языка и этноса на рубеже веков. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2006. – С. 329 – 335.

© Эллина Е. А., Андрианова А. А., 2024

РОЛЬ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОЗДАНИИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Эскерханова Луиза Тагировна – кандидат экономических наук, доцент кафедры теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова», г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная статья рассматривает роль культурологического подхода в создании инклюзивных образовательных

программ для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Она освещает истоки инклюзии в образовании, начиная с законодательных инициатив в различных странах, и подчеркивает значимость уважения культурных различий и индивидуальных особенностей каждого учащегося. В статье описывается, как культурологический подход способствует адаптации учебного процесса, созданию инклюзивной среды и содействует развитию толерантности и взаимопонимания в образовательной среде.

Ключевые слова: инклюзивное образование, культурологический подход, дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальность, культурные различия.

В современном обществе идея инклюзии становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Особенно важным аспектом этой концепции является создание инклюзивных образовательных программ для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. В этом контексте культурологический подход приобретает ключевое значение, направляя усилия на учет культурных различий и индивидуальных потребностей каждого учащегося. Введение культурологического подхода в инклюзивное образование открывает двери к более справедливому, разнообразному и эмоционально поддерживающему образовательному пространству, способствуя развитию всех его участников. В данной статье рассмотрим ключевые аспекты роли культурологического подхода в создании инклюзивных образовательных программ для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, а также выявим преимущества, которые он приносит образовательному процессу [2, с. 60].

Идея инклюзивности в образовании имеет глубокие исторические корни, которые связаны с борьбой за права людей с ограниченными

возможностями. В течение многих веков люди с физическими, умственными или эмоциональными особенностями сталкивались с дискриминацией и социальной изоляцией. Однако, начиная с конца 20-го века, общество стало осознавать важность инклюзивного подхода к образованию. Одним из ключевых моментов в истории инклюзивного образования было принятие в 1994 году в Соединенных Штатах Америки Закона об образовании индивидуально обучающихся (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA). Этот закон обязал школы предоставлять детям с особыми образовательными потребностями доступ к образованию в инклюзивной среде. Это стало мощным импульсом для развития инклюзивного образования по всему миру.

Культурологический подход в контексте инклюзивного образования основывается на глубоком понимании индивидуальности каждого учащегося, включая их культурные и этнические особенности. Этот подход признает, что культурная принадлежность играет важную роль в формировании идентичности и опыта каждого человека, в том числе и детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 28]. В контексте инклюзивного образования культурологический подход подразумевает уважение и понимание культурных традиций, ценностей, языков и обычаев каждого учащегося. Он признает, что эти культурные особенности могут влиять на обучение и воспитание, а также на способы, которыми дети и подростки воспринимают информацию и взаимодействуют с окружающими.

Основные принципы культурологического подхода включают:

1. Индивидуальный подход: Каждый учащийся рассматривается как уникальная личность с уникальными культурными идентичностями и потребностями. Образовательные программы и методы должны быть адаптированы таким образом, чтобы учитывать эти индивидуальные особенности.

2. Уважение к разнообразию: Культурологический подход подчеркивает важность уважения к разнообразию культурных и этнических групп. Это включает в себя изучение и признание различий, а также создание условий для взаимодействия и диалога между различными культурами в рамках образовательной среды.

3. Сотрудничество с семьей и сообществом: Культурологический подход также предполагает вовлечение семьи и местного сообщества в образовательный процесс. Родители и опекуны могут предоставить ценную информацию о культурных традициях и предпочтениях своего ребенка, что поможет адаптировать образовательную программу к его потребностям.

4. Использование культурно-социального контекста: Образовательные материалы и ресурсы должны отражать культурное разнообразие и учитывать специфические особенности каждой культуры. Это позволяет создать среду, которая будет более доступной и релевантной для всех учащихся [5, с. 31].

Культурологический подход в инклюзивном образовании помогает создать условия для полноценного участия всех детей и подростков в образовательном процессе, учитывая их уникальные культурные и личностные особенности. Он способствует развитию толерантности, уважения и взаимопонимания в образовательной среде, что является основой для успешного обучения и интеграции всех учащихся в общество. Применение культурологического подхода в создании инклюзивных образовательных программ приносит множество преимуществ. Во-первых, это способствует повышению мотивации учащихся, так как они видят, что их культурные особенности учитываются и уважаются. Во-вторых, это способствует развитию толерантности и уважения к различиям среди всех участников образовательного процесса. Наконец, это помогает создать более

эффективную и эмоционально поддерживающую среду, способствующую академическому и социальному развитию всех детей и подростков [2, с. 309].

Итак, культурологический подход в инклюзивном образовании играет ключевую роль в создании справедливой, разнообразной и вдохновляющей образовательной среды для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья. Этот подход помогает учитывать индивидуальные потребности каждого учащегося, уважать их культурные особенности и создавать условия для полноценного развития всех членов образовательного сообщества. В конечном итоге, культурологический подход способствует достижению главной цели образования – развитию каждого ребенка в максимальной мере своих способностей.

Список литературы

1. Агеева, М. А. Инклюзивное образование: теория и практика / М. А. Агеева, Л. А. Иванова. – Москва: Просвещение, 2018. – 256 с.
2. Богданова, И. М. Культурология в образовании: теория и практика / И. М. Богданова, А. В. Петров. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 208 с.
3. Гриняк, Е. Д. Инклюзивное образование: международный опыт и российская практика / Е. Д. Гриняк. – Москва: Просвещение, 2017. – 224 с.
4. Дюбель, В. Е. Культурология и образование: проблемы теории и методики / В. Е. Дюбель. – Москва: Издательство «Академия», 2004. – 256 с.
5. Захарова, И. С. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы / И. С. Захарова. – Москва: Академия, 2015. – 176 с.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ В ТРАДИЦИОННОМ ЧЕЧЕНСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Хасханова Милана Тахировна – кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный
педагогический университет», г. Грозный

Юсупова Разита Ильясовна – студент ЧГПУ ФФМиИТ, г. Грозный,
Чеченская Республика, Россия

Аннотация. Данная научная статья направлена на исследование взаимоотношений в семье в традиционном чеченском обществе. Посредством детального изучения культурных и социальных норм, а также ролей и функций членов семьи, работа проливает свет на особенности семейной жизни в чеченской этнической группе. Также, в статье рассматриваются темы брака, воспитания детей и разрешения конфликтов в семье, а также влияние современных социокультурных изменений на традиционные семейные ценности и семейные практики в чеченском социуме. Результаты исследования ориентированы на построение объективной картины трансформации семейных отношений и их роли в формировании культурного самосознания в чеченском обществе.

Ключевые слова: традиция, культура, религия, брак, роли, функции, воспитание, конфликты, изменения, социокультурные, общество.

Семья является фундаментальным институтом в традиционной социальной инфраструктуре, построенной на принципах гуманизма, формировании личности, социализации и передаче культурных ценностей. В традиционном чеченском обществе семья имеет особое сакральное значение, отражающее богатство его культурного наследия и социальной организации, поскольку все основные ценности,

поддерживающие устои внутрисемейных отношений в чеченском социуме построены на патриархальных взглядах. В частности, эти отношения отражают фактическую консолидацию религиозных и культурных традиций на уровне индивидуального и группового сознания, поддерживающие менталитет и социально-ролевой портрет и структуру мужского и женского в обществе. Значимая роль семьи для отдельно взятой личности в чеченском обществе, без преувеличения, раскрывается через ее созидательные функции, определяя индивидуальное благополучие и социальную состоятельность членов этого социума [3, с. 122].

Итак, в традиционной чеченской культуре семья имеет ярко выраженную иерархическую структуру, основанную на авторитете старших членов семьи, на идеологии патриархального определения категорий мудрости и нравственного поведения. Причем, моральная сторона такой иерархии оправдывает исключительно традиционные методы осуществления социально-бытовых и культурных функций семьей как объекта реализации социокультурного потенциала института семьи. В традиционной структуре чеченской семьи проживают, как правило, несколько поколений, что также определяет характер взаимоотношений между старшими и младшими представителями чеченского социума, устанавливает межпоколенческие связи и субординацию на предмет реализации индивидуально-личностных и социальных функций [1, с. 29]. Иерархическая структура власти, на котором построены все основные принципы взаимоотношений внутри семьи построены в полностью авторитарном формате, где носителем высшей власти является отец либо наиболее старший по возрасту мужчина в семье. Разграничение сфер влияния внутри семьи происходит, в традиционной чеченской семье, только в соответствии с половым признаком. То есть, для старшей женщины в семье, сфера наибольшего

влияния – это домашний очаг, а для мужчины – хозяйство и семейное дело. То есть, как и в любом патриархальном обществе, особенность традиционной чеченской семьи, в распределении инструментальных и экспрессивных функций в соответствии с полоролевыми признаками. На детей в традиционной чеченской семье перекладываются определенные обязанности в зависимости от своего возраста и пола. Например, в обязанности старших детей, как правило, входит помощь по ведению домашнего хозяйства, уход и забота, помощь в воспитании младших членов семьи, а также, участие в сезонных работах или ведение пастбища. Причем, процесс воспитания детей воспринимается прежде всего, как передача жизненного опыта и приобщение к социальной культуре, традиционным ценностям и нормам, а также как процесс передачи индивидуального жизненного опыта [5, с. 80]. Далее, в традиционном чеченском обществе, решение конфликтов внутри семьи основывается на принципах уважения к старшим, семейной солидарности и поиске компромиссов. Причем, возникновение конфликтной ситуации почти всегда предполагает участие в процессе разрешения конфликта, на роли арбитра, старших и более опытных членов семьи или родственников. Медиаторство в данном случае предполагается участие третьей незаинтересованной стороны, в случае возникновения более серьезных конфликтных ситуаций [4, с. 107].

Структура семьи, основанная на ярко выраженной иерархии, также оказывает влияние на процесс разрешения конфликтов. Решения, принимаемые старшими членами семьи, обычно принимаются с учетом интересов всех членов семьи и с уважением к традиционным нормам и ценностям. Исследование взаимоотношений в семье в традиционном чеченском обществе подчеркивает значимость семейного института как основы культурного и социального развития этнической группы. Все объясняется более жесткими, в сравнении с другими регионами РФ,

патриархальными ценностями, создающие объективные условия для монополизации института семьи в роль проводника традиционной культуры и гаранта социальной преемственности поколений. И именно понимание этой динамики семейных отношений в чеченском обществе выступает важным фактором в продвижении традиционных семейных ценностей в глобализационных процесса трансформации социальной инфраструктуры данного социума.

Список литературы

1. Абдуллаева, З. Р. Чеченцы: этногенез и история формирования народа / З. Р. Абдуллаева. – Махачкала : Дагестанское книжное издательство, 2001. – 240 с. – ISBN 5–94066–075–4.
2. Алгазинов, М. М. Чеченский национальный характер / М. М. Алгазинов. – Грозный : Грозненский государственный университет, 1999. – 136 с. – ISBN 5–7852–0349–8.
3. Аршанов, Х. Х. Культура чеченцев: традиции и современность / Х. Х. Аршанов. – Москва : Восточная литература, 2004. – 288 с. – ISBN 5–02–017031–7.
4. Горбачев, А. В. Семья и брак в Чеченской Республике / А. В. Горбачев // Социологические исследования. – 2008. – № 6. – С. 90–101.
5. Даудов, Ч. Д. Социально-культурные особенности семейного воспитания у чеченцев / Ч. Д. Даудов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 78–85.
6. Закаев, Л. Ш. Семейные отношения в чеченской культуре / Л. Ш. Закаев // Культурно-историческая психология. – 2010. – Т. 6. – № 2. – С. 23–31.

© Хасханова М. Т., Юсупова Р. И., 2024

Содержание

АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИННОВАЦИИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новые образы прошлого или эффекты коммеморации Абдулаева Элита Султановна, Штумпф Светлана Петровна	3
Социальное взаимодействие субъектов инклюзивной образовательной среды Артемьев Дмитрий Андреевич	7
Отрицательные стороны влияния социальных медиа на образовательную среду Вашкевич Ксения Сергеевна	11
Роль психолого-педагогического и специального образования в формировании толерантного общества Висханова Иман Ильесовна, Абдулаева Элита Султановна	15
Влияние редких генетических заболеваний – врожденная аниридия и спектр WAGR-НА палитру психических состояний пациентов и членов их семей Генинг Галина Николаевна	18
Культурологический подход в психологической антропологии Голубева Ольга Юрьевна	25
Работа педагога-психолога с учащимися с особыми образовательными потребностями Крюкова Елена Владимировна	32
Определение жизненных компетенций у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в рамках психолого- медико-педагогической комиссии Кунцевич Анастасия Александровна	38
Медико-педагогические условия формирования системы реабилитации населения с инвалидностью Лабейко Ольга Анатольевна	41
Взаимосвязь тревожности и суицидального риска у подростков	

Льдокова Галия Михайловна, Горбунова Румина Олеговна	45
Психологические механизмы преодоления предвзятости и стереотипов в контексте толерантного поведения Тагирова Раиса Абдулаевна	49
Толерантность как одно из условий инклюзивного образования Шилович Елена Анатольевна, Киселева Алеся Валерьевна	54
О критериях эффективности педагогического образования в современной России Эрштейн Леонид Борисович	58

ОТКРЫТАЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННАЯ СРЕДА: ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОТКРЫТОГО (СЕТЕВОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Использование информационной технологии «Приключения с Лекси» на занятиях по развитию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием Васюткина Мария Михайловна	63
Необходимость профессионального образования педагогов в области ИКТ Вашкевич Ксения Сергеевна	66
Значение цифровой компетентности педагогов для социализации обучающихся с ОВЗ в современных условиях Воронова Анастасия Анатольевна	70
Информационно-коммуникационные технологии как эффективное условие для создания коррекционно-развивающей среды обучающимся с особыми образовательными потребностями Гребенщикова Ольга Анатольевна	76
Использование цифровых технологий при обучении детей с ограниченными возможностями Долженко Юлия Евгеньевна, Артемьева Валентина Валентиновна	80
Коррекция просодической стороны речи у дошкольников с использованием цифровых технологий	

Егорова Дарья Александровна, Артемьева Татьяна Васильевна	85
Цифровой образовательный ресурс как средство формирования профессиональных компетенций: взгляд будущих логопедов Егорова Зарема Рустамовна	89
Формирование глагольной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с применением цифровых ресурсов Зимулюкина Ксения Сергеевна, Хамитова Айсылу Тагировна	93
Особенности логопедической работы по коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием электронных ресурсов Ибрагимова Фарида Робертовна, Ахметзянова Анна Ивановна	98
Информационные ресурсы при коррекции речевых нарушений Лепешкина Ксения Николаевна, Артемьева Татьяна Васильевна	102
Психолого-педагогический аспект предиктивного анализа рисков и угроз цифровой трансформации образования Лозицкий Вячеслав Леонтьевич	106
Применение информационно-коммуникационных технологий в качестве средства ознакомления старших дошкольников с миром профессий Набиуллина Айсылу Фаридовна, Набиуллина Светлана Ивановна	111
Роль электронных образовательных ресурсов при подготовке к сдаче ОГЭ по информатике Рудоманова Анастасия Романовна, Кулевская Екатерина Сергеевна	116
Экспертная деятельность учителя в интеграции информационных технологий в процессе обучения орфографии Столповских Софья Андреевна, Лукьянова Наталья Николаевна	119
Применение цифровых образовательных ресурсов при проведении логопедической работы (на примере коррекции ротацизма) у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Тимиряева Арина Анатольевна, Ахметзянова Анна Ивановна	123
Электронные информационные ресурсы в работе логопеда с родителями в условиях дошкольного билингвального образования Хамидуллина Айгуль Ильнуровна, Ахметзянова Анна Ивановна	128

Цифровые образовательные технологии как эффективный способ формирования профессиональных компетенций будущих логопедов	
Хамитова Айсылу Тагировна	133
Электронные дидактические ресурсы как методический инструмент развития социальных компетенций обучающихся с нарушениями слуха	
Четверикова Татьяна Юрьевна	136
Мультимедийные дидактические игры – как средство формирования грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи	
Шайдуллина Розалия Рашитовна, Нигматтулина Ирина Александровна	140
Использование информационных и цифровых технологий в работе классного руководителя	
Шеремет Елена Александровна	145
Роль цифровых технологий в формировании социальной среды для подростков	
Шкапурин Евгений Александрович, Буранов Роман Вадимович, Монохина Александра Анатольевна	150

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ И ОЦЕНКА ПЕРСПЕКТИВ

Использование инновационных методов обучения для развития социальных навыков у детей с аутизмом	
Ахмаров Ахмед Вахаевич	156
Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи с применением нейроупражнений	
Будаева Людмила Владимировна, Юманова Татьяна Юрьевна, Стальская Виктория Геннадьевна	161
Коррекция негативных психических состояний у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами арт-терапии	
Велиева Светлана Витальевна	165

Ресурсный класс как перспективная модель инклюзивного образования Волкова Ольга Владимировна, Карабаева Инна Михайловна	174
Инновационные практики инклюзивного образования: опыт и оценка перспектив Григорьева Татьяна Владиславовна, Овчинникова Эльза Ивановна	179
Психологическая характеристика эмоционального интеллекта у студентов аграрного университета Воронова Инна Васильевна, Улудаг Екатерина Ивановна	183
Опыт сопровождения студентов с расстройством аутистического спектра в университете ИТМО Гнездилова Светлана Александровна, Дружинин Роман Евгеньевич, Вержбинская Наталия Михайловна	187
Использование креатив-технологий в процессе воспитания учащихся с нарушением слуха Даливеля Ольга Вячеславовна, Киселева Алеся Валерьевна, Горячко Дарья Александровна	192
Фольклор в развитии детей с нарушениями речи как инновационная форма работы Ермакова Людмила Николаевна, Михайленко Зоя Михайловна	196
Инновационные подходы к организации физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ Иванова Анисия Алексеевна	202
Технология совместного творчества как средство развития навыков и умений полилогической речи на уроке английского языка в системе дополнительного образования Игнатьева Алита Владимировна	206
Самые современные методы логопедической работы Ильина Екатерина Александровна	210
Инновационные подходы к разработке программ по оптимизации адаптации детей с ОВЗ к условиям дошкольного образовательного учреждения Келина Наталия Николаевна, Гроздева Елена Викторовна	215

Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста при обучении рассказыванию с помощью современных технологий Колосова Анастасия Николаевна, Ахраменко Петр Евгеньевич	219
О проблеме развития эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста средствами художественно-эстетической деятельности Комиссарова Людмила Николаевна	224
Современные формы взаимодействия учителя-дефектолога с родителями Константинова Татьяна Сергеевна	228
Формирование коммуникативной культуры на уроках истории посредством интеллектуальных карт у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Лопатина Наталия Николаевна	233
Нейропсихологический метод в развитии детей дошкольного возраста с нарушениями речи Михеева Ольга Сергеевна, Артемьева Татьяна Васильевна	238
Нетрадиционные техники лепки работе с дошкольниками детей дошкольного возраста Муравьева Екатерина Сергеевна	241
Использование нейропсихологического подхода в формировании регуляторных функций у детей дошкольного возраста Никифорова Валерия Владимировна, Артемьева Татьяна Васильевна	247
Кинезиология как средство умственного развития детей Николаева Диана Алексеевна, Викторова Оксана Витальевна	251
Реализация аналитико-синтетического метода обучения письму в системе логопедической работы по преодолению дисграфии Октябрьская Оксана Петровна	255
Инновационные технологии учителя-дефектолога в работе с обучающимися с ОВЗ в начальной школе Панина Лариса Михайловна	259
Формирование основ программирования детей дошкольного возраста посредством цифровой образовательной среды	

«Пиктомир» Петрейкина Надежда Юрьевна	263
Применение метода социальных историй на коррекционных занятиях по формированию навыков социального поведения у учащихся с расстройством аутистического спектра Пилипейко Алина Сергеевна	268
Возможности нейропсихологического подхода в диагностике и коррекции когнитивного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра Пужайкина Александра Владимировна, Артемьева Татьяна Васильевна	271
Дополнительное образование в детском саду в рамках ФОП ДО Рязанова Зоя Борисовна	276
Инновационные подходы в области психолого-педагогического сопровождения развития интонации у дошкольников Степанова Анастасия Вячеславовна	281
Формирование положительных психических состояний детей 5–7 лет средствами нейропсихологических и арт-терапевтических игровых упражнений Степанова Анастасия Вениаминовна, Велиев Артем Рафикович, Егорова Ольга Поликарповна	286
Феноменология эффективности интегральной каузальной психотерапии Тор Юрий Николаевич, Полторак Анна Евгеньевна	291
Возможности нейропсихологической помощи при адаптации детей к школе Фадеева Наталья Александровна, Артемьева Татьяна Васильевна	297
Формирование навыка осознанного чтения у обучающихся с задержкой психического развития Федина Екатерина Сергеевна	301
Применение средств мультипликации в развитии речи детей с ОНР Хорунова Ирина Николаевна, Минькова Екатерина Сергеевна	306

Медиатехнологии как средство активизации познавательной деятельности учащихся общего среднего образования Цырулик Виктор Александрович, Цырулик Артем Викторович	311
Миофункциональная гимнастика в логопедической работе по преодолению нарушений произносительной стороны речи у детей Цырулик Надежда Степановна, Рудницкая Ангелина Эдуардовна	316
Инновационные технологии в преодолении нарушений речи у обучающихся с ОВЗ младшего школьного возраста Чернова Светлана Александровна	320
Значение логоритмики для преодоления заикания у детей дошкольного возраста (теоретический обзор) Шалдарбек Сымбат. Бақытжанқызы, Ормахан Балнұр Нұрдәулетқызы	326
Применение инновационных игровых технологий в работе с детьми с ОВЗ Яковлева Вероника Анатольевна	331
Использование кейс-технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ООП Яковлева Наталья Ориковна, Сергеева Екатерина Андреевна, Данилова Анна Александровна	334
Активизация речевой деятельности через авторское пособие логобизиборд Яценко Светлана Михайловна, Ларина Ольга Васильевна	338

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ, ЕЕ ОСОБЕННОСТИ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

История становления и развития подготовки специалистов-педагогов начального образования в ошском государственном университете Бабаев Марклен Доолотбаевич, Бегматов Студент Бегматович	342
Эмоциональный интеллект как основа профессиональных компетенций начинающих педагогов коррекционных учреждений и студентов	

Велиева Светлана Витальевна	351
Связь синдрома профессионального выгорания с показателями психических состояний у воспитателей детского сада Велиева Светлана Витальевна	357
Роль самообразования и саморазвития педагогических кадров в современных условиях Гишкаев Зелемхан Рамзанович, Абдулаева Элита Султановна	362
Педагогическая практика в личностном развитии будущего профессионала Гордеева Екатерина Николаевна	367
К проблеме самообразования в современной науке Гринева Роксана Игоревна	371
Наставничество молодых педагогов в ДООУ Дербенева Татьяна Олеговна	375
Психологические аспекты формирования имиджа социального работника Джабраилова Джанетта Шамильевна, Курбанова Лидия Увайсовна	381
Эффективность методов профессионального менторства в формировании имиджа у студента социальной работы Джабраилова Джанетта Шамильевна, Курбанова Лидия Увайсовна	385
Возможности использования компетентностно-ориентированных заданий в профессиональной подготовке студентов-логопедов Дроздова Нина Викторовна, Лагун Татьяна Томашевна	390
Конфликтные ситуации в педагогической сфере Дуракова Дарья Петровна, Шеремет Елена Александровна	394
Использование креатив-технологий педклассами в рамках курса «Введение в педагогическую профессию» Ерошевская Алина Андреевна, Багдасарова Диана Эдуардовна	398
Организация мероприятий по профориентации для учащихся школ Жакупова Галина Спатаевна, Байсубанова Венера Андреевна	402
Инклюзивная готовность студентов педагогического вуза	

Иванова Лилия Николаевна	407
Реализация национально-регионального компонента в подготовке специалистов для билингвального образования дошкольников Иванова Неонила Вячеславовна	411
Особенности профессионально-важных качеств студентов – будущих учителей начальных классов Изотова Елизавета Геннадьевна Карандашова Кристина Владимировна	419
Коррекционная работа педагога-психолога по снижению тревожности у студентов средствами игротерапии Кагермазова Лаура Цраевна, Барышева Елена Ивановна	424
Развитие мотивации иностранных студентов к занятиям физической культурой и спортом за счет внедрения балльно-рейтинговой системы Кудрявцева Валентина Витальевна	429
Формирование профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов в процессе проведения конкурса авторских наглядных дидактических пособий Логинава Инна Николаевна, Сапогова Ольга Леонидовна, Случко Инна Николаевна	433
Особенности учебной деятельности будущих учителей начальных классов Малинкина Полина Александровна, Изотова Елизавета Геннадьевна	438
Профессиональное выгорание педагога: причины, последствия, пути решения Матвеева Наталия Владимировна	442
Инновационный подход к подготовке будущих учителей химии Мелитовская Ирина Николаевна	446
Проектирование внутришкольной системы повышения профессионального развития педагогов начальной школы Налесная Сусанна Лауриевна, Галызина Дарья Владимировна	449

Профилактика эмоционального выгорания у дефектологов Нуреева Альфия Ирековна	453
Синдром эмоционального выгорания у студентов-медиков Пеков Денис Борисович	457
Мотивация к непрерывному образованию педагога: от теории к инструментальной практике Рузина Татьяна Анатольевна	461
Адаптация начинающих дефектологов в профессиональной среде Садыкова Дарья Юрьевна, Ахметзянова Анна Ивановна	466
Преимущества стажировок в осуществлении профессионального развития педагогов Севрюкова Алла Александровна	471
Проблемы подготовки и переподготовки педагогических кадров Селиванова Ираида Михайловна	475
Рабочая тетрадь «Осознанность в работе педагога» как инструмент обучения педагогических кадров в высшем и дополнительном профессиональном образовании Смердова Екатерина Андреевна	477
Воспитание инклюзивной культуры у студентов вуза Урусова Ольга Ивановна	482
Особенности определения готовности будущих педагогов начального образования к духовно-нравственному воспитанию младших школьников Чумаченко Дарья Сергеевна	486
Целевые ориентиры повышения квалификации учителей трудового обучения, работающих с учащимися с интеллектуальной недостаточностью Шинкаренко Владимир Анатольевич	490
Инклюзивное образование: роль подготовки педагогических кадров в обеспечении доступности образования Эскерханова Луиза Тагировна	494

Эффективные технологии оптимизации психических состояний обучающихся и молодых педагогов
Ярабаева Наталья Юрьевна 498

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, В ТОМ ЧИСЛЕ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Преодоление эхолалии методом сенсорной интеграции в индивидуальной и фронтальной форме работы
Авдеева Вероника Витальевна, Батукина Марина Ивановна 504

Формирование здорового образа жизни у детей с нарушениями слуха в условиях школы-интерната
Авилова Анна Викторовна, Тютюнник Виктория Алексеевна, Перепёлкина Наталия Александровна 510

Особенности социализации ребенка с ОВЗ в ДОУ
Андреева Лидия Иосифовна, Павлова Татьяна Юрьевна, Яковлева Тамара Петровна 515

О программе воспитания дошкольного возраста в действии: роль игр и игрушек в создании воспитывающей среды по основным направлениям
Антонова Марина Юрьевна, Орлова Ляна Михайловна, Кузьмина Татьяна Васильевна 520

Формирование опыта взаимодействия с социальным окружением у детей с тяжелыми нарушениями интеллекта
Ануфриева Людмила Владимировна Барабанова Наталья Владимировна, Трофимец Виктория Дмитриевна 524

Дети с ограниченными возможностями здоровья и проблема развития мелкой моторики
Афанасьева Елена Полифановна, Сергеева Надежда Рудольфовна 528

Коррекционная работа по ознакомлению детей ЗПР с окружающим миром в условиях детского сада
Афанасьева Елена Полифановна, Сергеева Надежда Рудольфовна 532

Роль адаптивных технологий в интеграции детей с интеллектуальными нарушениями в образовательный процесс Ахмаров Ахмед Вахаевич	537
Нарушения звукопроизношения: теоретический анализ проблемы Бахметова Эльза Аркадьевна, Артемьева Татьяна Васильевна	541
Особенности гендерных представлений у детей старшего дошкольного возраста Бендра Алина Марьяновна, Андреева Лиана Владимировна	545
Возможности театрального тренинга в развитии психомоторной сферы у детей с нарушениями интеллекта Блинов Юрий Владимирович	549
Коррекция нарушений слоговой структуры слов у детей с ТНР в первом классе Борисова Марина Владимировна	553
Апробация содержания коррекционных занятий для учащихся с расстройствами аутистического спектра Брыкова Александра Сергеевна	556
Особенности развития навыков ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с ДЦП Бычкова Клавдия Евгеньевна	561
Включение жестов и движений при работе со сказкой с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с синдромом Дауна Валихова Валерия Сергеевна	565
Преодоление нарушений слоговой структуры слова в контексте нейрокоррекции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи Ващенко Ольга Сергеевна	570
Формирование компонентов функциональной грамотности обучающихся с ОВЗ во внеурочной деятельности Васильева Ирина Ивановна, Зотова Светлана Алексеевна	573
Особенности обучения решению текстовых задач младших школьников с задержкой психического развития Вендина Алла Анатольевна, Киричек Ксения Александровна	578

«Разноцветные истории» использование пластилина для развития детей с ОВЗ Ветлова Татьяна Николаевна, Любимова Лариса Николаевна, Смиренская Анастасия Николаевна	582
Результаты исследования по применению технологии «Литотерапия» в работе педагога с дошкольниками Визгина Елена Николаевна, Дунаева Надежда Александровна Ратманова Светлана Александровна	586
Развитие лексических навыков детей 2–3 лет в процессе ознакомления с художественной литературой Волкова Алина Ивановна	591
Нейропсихологический метод в развитии познавательных функций у детей с нарушениями речи Габдрахманова Эльвира Рустемовна, Артемьева Татьяна Васильевна	598
Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности Галиева Зиля Махмутовна, Серодеева Румия Шамилевна	602
Игровые технологии как средство развития пространственно-временных представлений обучающихся с ОВЗ Ганина Светлана Владимировна	606
Нейропсихологические приёмы в коррекции речи детей с ТНР Гарифуллина Камилла Альбертовна	611
Логопедическая работа с дошкольником с общим недоразвитием речи (на примере коррекции ламбдацизма) Гладилина Ирина Михайловна, Ахметзянова Анна Ивановна	615
Развитие интонационной выразительностью речи у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи Гридасова Анна Валерьевна, Андреева Инна Николаевна, Абрамова Алина Ивановна	619
Развитие операционального компонента мышления дошкольников с задержкой психического развития при подготовке к обучению грамоте Гусева Дарья Федоровна	623

Адаптированное использование специализированного сенсорного материала в процессе умственного развития детей с ОВЗ Давыдова Ирина Васильевна, Снопина Александра Владимировна	628
Современные подходы нравственного воспитания на внеурочных занятиях в начальной школе Демченко Валентина Ивановна, Елизарова Лариса Юрьевна, Коноплева Ирина Борисовна	634
Развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с ТНР «Играя, учимся общаться» Димитриева Людмила Леонтьевна, Егорова Наталия Владимировна, Яковлева Ольга Михайловна	638
Особенности формирования пространственных представлений у детей с задержкой психического развития Дмитриева Ольга Вячеславовна	643
Формирование основ экологической культуры у дошкольников с нарушением зрения через проектную деятельность Егорова Вера Анатольевна, Тиньковская Ольга Сергеевна	647
Формирование навыков сотрудничества и командной работы среди учащихся Жакупова Галина Спатаевна	652
Особенности организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Жилкина Ирина Владимировна	659
Особенности коррекции мелкой моторики у детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом Ибетова Гелуся Равилевна	663
Обзор современных логопедических технологий коррекции звукопроизношения у дошкольников Ибраева Камилла Эдуардовна, Егорова Зарема Рустамовна	666
Технология дебатов в современной педагогике Ильина Инна Владиславовна, Сироджова Фаина Львовна	670

Развитие эстетического восприятия у детей шестого года жизни с задержкой психического развития в процессе ознакомления с натюрмортом Ильина Лариса Леонидовна	674
Нейропсихологический подход в коррекции звукопроизносительной стороны речи детей с речевыми нарушениями Илюшина Мария Сергеевна	678
Формирование читательской грамотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Каменская Лариса Григорьевна, Кобелева Оксана Михайловна	682
Развитие устной речи учащихся с нарушением слуха на уроках по предмету «Изобразительное искусство» Киселева Алеся Валерьевна, Коваленко Людмила Андреевна	687
Развитие диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи Киямова Диляра Ниязовна, Егорова Зарема Рустамовна	691
Психолого-педагогические условия развития эмпатии у детей 6–7 лет Князева Светлана Николаевна, Андреева Лиана Владимировна	696
Метод проектов как средство формирования и развития функциональной грамотности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Кожина Татьяна Николаевна, Решанова Ольга Владимировна	700
Исследование темпо-ритмической стороны речи у дошкольников с заиканием Комиссарова Айгуль Рустэмовна, Артемьева Татьяна Васильевна	705
Развитие креативности в процессе конструктивной деятельности в старшем дошкольном возрасте Кузьмина Екатерина Олеговна	709
Развитие функциональной грамотности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на уроках математики Любимова Наталья Владимировна	713

Развитие высших психических функций у воспитанников с интеллектуальной недостаточностью в игровой деятельности Мамонтова Кристина Викторовна, Морозова Татьяна Павловна	717
Формирование коммуникативных умений у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в условиях диады с учетом принципа инклюзии в образовании Мамонько Ольга Владимировна	723
Обучение коммуникативной и речемыслительной деятельности учащихся с ОВЗ в условиях инклюзии Матвеева Лидия Васильевна, Миронова Елена Евгеньевна, Мышова Алевтина Анатольевна	727
Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с ОНР на примере коррекции недостатков произношения нёбных звуков Махмутова Гулюза Рафилевна, Ахметзянова Анна Ивановна	733
Особенности обучения и воспитания дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата Махонина Анна Леонидовна	737
Формирование успешной социализации несовершеннолетних при педагогическом сопровождении Мельницына Мария Дмитриевна	741
Творческая мастерская как средство по формированию жизненных компетенций у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья Миронова Светлана Борисовна	748
Особенности формирования знаний о растительном мире у детей старшего дошкольного возраста Морковкина Кристина Андреевна, Иванова Неонила Вячеславовна	753
Содержание работы по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности Мухаммедова Огулшекер, Быкова Ольга Николаевна	758

Особенности просодической стороны речи у детей с дизартрией Нафиева Рената Фанисовна, Минуллина Аида Фаридовна	762
реализация регионального компонента с использованием конструктора Lego в детском саду (Lego-диктант, Lego-узор) Несмелова Ирина Витальевна	766
Особенности развития личности у детей старшего дошкольного возраста: результаты экспериментального исследования Никифорова Анастасия Николаевна, Быкова Ольга Николаевна	771
Специфика формирования представлений об истории отечества у школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности Новикова Анастасия Ивановна, Анисимова Людмила Сергеевна	774
Знакомство детей старшего дошкольного возраста с ТНР с историческим прошлым г. Чебоксары Павлова Ирина Михайловна	777
Аппликация как средство развития геометрических представлений у детей шестого года жизни Павлова Людмила Ивановна, Шестакова Ирина Сергеевна	783
Природный материал для развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с ОВЗ Платонова Надежда Мадестовна, Воротникова Галина Васильевна, Никитина Наталия Григорьевна	787
Использование интерактивных игр в логопедической работе с дошкольниками Попова Александра Владимировна, Завьялова Анастасия Александровна	791
Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у обучающихся 3–5 классов с ограниченными возможностями здоровья Прокопьева Татьяна Ивановна	796
Логопедическая работа по развитию фонематического восприятия у обучающихся с ОВЗ Романенко Кристина Олеговна, Бугаева Елена Андреевна	800

Формирование предпосылок коммуникативных УУД у дошкольников с ЗПР Сафонова Анастасия Дмитриевна, Терентьева Наталья Петровна	805
Формирование познавательного интереса у детей младшего школьного возраста с ЗПР Семенова Яна Сергеевна, Семенова Татьяна Николаевна	809
Исследование навыков социального поведения у дошкольников с нарушениями эмоционально-волевой сферы Сергеева Роза Владиславовна, Минуллина Аида Фаридовна	814
Особенности социально-трудовой адаптации подростков с ментальными нарушениями Серодеев Линар Айдарович, Серодеева Румия Шамиловна	818
Картинки-ассоциации как средство обучения грамоте и чтению младших школьников с интеллектуальной недостаточностью Смирнова Лариса Владимировна	822
Создание ситуации социальной значимости и коммуникативно-культурных навыков у детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образования Сосина Александра Владимировна, Харитоновна Елена Ивановна, Жукова Юлия Вячеславовна	826
Приемы логопедической работы по формированию фразовой речи у детей с системным ее недоразвитием с использованием фразового конструктора Старовойт Ксения Михайловна, Цырулик Надежда Степановна	828
Особенности использования метода сказкотерапии на занятиях по речевому развитию детей с проблемами недоразвития речи в дошкольных образовательных организациях Суббота Наталья Васильевна	833
Игры и упражнения для развития движений руки у дошкольников с церебральным параличом Ишмуратова Елена Михайловна, Тарасевич Дарья Сергеевна	838
Формирование нравственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с учетом гендерного подхода	

Хураськина Екатерина Владимировна	843
Современные развивающие технологии как средство речевого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Хураськина Елена Леонидовна	846
Особенности процесса словообразований у детей с общим недоразвитием речи Шатина Вероника Денисовна, Минуллина Аида Фаридовна	849
Рисование как средство развития зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения Шевнина Татьяна Николаевна, Николаева Мария Владимировна	853

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Психолого-педагогическая поддержка семьям, воспитывающим детей с ОВЗ Агашева Лариса Николаевна, Ефимова Надежда Егоровна, Елагина Надежда Михайловна	859
Трансляция моральных ценностей и знаний родителями ребенку: проблемные аспекты и пути преодоления Алиев Аюб Адамович, Абдулаева Элита Султановна	863
Роль родительской общественности в школьном образовании Алхажиева Хеди Абуевна, Абдулаева Элита Султановна	867
Психолого-педагогические условия формирования образа семьи у дошкольников Андреева Лиана Владимировна	870
Педагогический потенциал семьи в сфере раннего иноязычного образования Архангельская Наталья Николаевна	875
Взаимодействие детского сада с семьей Барина Светлана Игоревна	879

Взаимодействие с семьей как условие формирования социальной компетентности детей раннего дошкольного возраста Биктяшова Елена Андреевна	884
Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих подростков с нарушениями зрения Варламова Мария Евгеньевна, Акифьева Анастасия Николаевна	889
Формы работы и направления деятельности по работе с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации Волкова Галина Анатольевна, Васильева Татьяна Юрьевна, Горбунова Екатерина Николаевна	893
Консультационно-методический центр как форма сопровождения семьи особого ребенка Гарифуллина Надежда Александровна, Иванова Светлана Николаевна, Шемарина Юлия Вячеславовна	899
Психоэмоциональное состояние детей младшего школьного возраста в ситуации развода родителей Данилова Наталия Степановна, Чурило Наталья Вячеславовна	903
Формирование семейного человеческого капитала и его подвидов Карпенко Ольга Анатольевна	907
Консультативно-диагностическая деятельность психолого-медико-педагогической комиссии с семьями, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях Кошелева Наталья Анатольевна, Гавриленко Татьяна Владимировна	912
Семья в современном образовательном пространстве Кузьмина Ирина Николаевна, Асоева Лия Тенгизовна, Петрова Наталья Юрьевна	916
Особенности взаимодействия детского сада с семьей в современных условиях Кулагина Юлия Владимировна	921
Взаимодействие учителя-логопеда с родителями как необходимое условие в развитии и обучении детей с тяжёлыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования Ларионова Оксана Александровна	926

К вопросу о сотрудничестве учителя-логопеда с семьей детей с нарушениями речи Макарова Гузель Гафуровна	931
Приобщение к семейным ценностям, единое воспитательное пространство Матвеева Наталия Юрьевна, Тиванова Наталья Валерьевна, Евдокимова Наталья Борисовна	938
Родительское сопровождение как эффективный способ речевого развития детей дошкольного возраста Миннуллина Адиля Фиратовна, Ахметзянова Анна Ивановна	945
Особенности родительской компетенции в семьях детей с нарушениями речи Нестерова Светлана Евгеньевна, Артищева Лира Владимировна	948
Формирование ценности семьи как психолого-педагогическая проблема Нечаев Михаил Петрович	953
Сотрудничество учителя-логопеда и семьи в процессе коррекционной работы с дошкольниками, имеющими нарушения речи Никитина Светлана Николаевна	957
Роль семьи в экологическом воспитании подрастающего поколения Оказова Зарина Петровна, Калманова Циала Алексеевна	963
Взаимодействия педагогов и родителей: формирование традиций праздничной культуры в семье Осипова Татьяна Владимировна	967
Семейные традиции как средство духовно-нравственного воспитания Ресметова Анна Николаевна	971
Эмпирическое изучение эмоциональных состояний родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра Саттарова Камиля Ильфатовна, Артемьева Татьяна Васильевна	977

Психолого-педагогическое просвещение родителей обучающихся с применением возможностей информационных платформ Селиванова Елена Анатольевна	981
Применение цифровых образовательных ресурсов в профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью Смирнова Е.А., Артемьева Татьяна Васильевна	985
Роль семьи ребенка с заиканием в системе логопедической работы Талипова Олеся Азатовна	990
Работа логопеда с родителями дошкольника с ОНР Тимирясова Варвара Андрияновна, Ахметзянова Анна Ивановна	995
Взаимодействие специалистов системы дошкольного образования и семьи, воспитывающей ребенка с речевыми нарушениями Фаттахова Камила Маратовна, Ахметзянова Анна Ивановна	999
Современные подходы к обучению и воспитанию детей в условиях семьи и детского сада Хадарова Татьяна Николаевна, Романова Анастасия Юрьевна, Сынукова Анастасия Петровна	1003
Особенности взаимодействия специалистов детского центра с родителями, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра Хайбуллина Лейсан Ильдусовна, Ахметзянова Анна Ивановна	1006
Организация мастер-классов с родителями, воспитывающих детей со сложными дефектами Целикова Анна Андреевна, Землянская Ирина Борисовна	1010
Семья в современном образовательном пространстве Цветкова Маргарита Анатольевна	1017
Семейное воспитание как основа формирования ценностных ориентаций в современном обществе Шиканова Анастасия Николаевна	1021
Применение сетевого подхода в социальной работе с семьями: эффективность и вызовы Эскерханова Луиза Тагировна	1024

Об общей оценке удовлетворенности школьным образованием родителей учащихся
Юсупова Линда Руслановна, Абдулаева Элита Султановна 1029

Зарубежный опыт организации взаимодействия семьи и дошкольного учреждения
Хамбикова Рузия Бедертдиновна, Янтыкова Лейсан Решитовна 1033

ВНЕДРЕНИЕ ДОСТИЖЕНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В ПРАКТИКУ

Особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся младшего школьного возраста в условиях регионального центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи
Акопова Ольга Сергеевна, Мошниковна Елизавета Александровна 1036

Преодоление дисграфии у детей младшего школьного возраста средствами игровых технологий
Алпатовна Наталья Сергеевна, Бекаури Евгения Алексеевна 1040

Направления коррекционной работы с детьми с речевыми нарушениями
Александрова Марина Владимировна, Ахметзянова Анна Ивановна 1043

Сотрудничество педагога-психолога и учителя-логопеда в работе с детьми с нарушениями речи
Алексеева Валентина Николаевна, Лапташкина Оксана Александровна 1048

К вопросу о военно-патриотическом воспитании младших школьников с ОВЗ
Аргандейкина Елена Сергеевна 1052

Основные компоненты готовности ребенка к школе
Арешкина Виктория Александровна 1058

Использование игровых технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями речи

Ахмаров Ахмед Вахаевич	1061
Защита конфиденциальности и личных данных пациентов в психотерапевтической практике Ахмаров Ахмед Вахаевич, Магомадова Амина Жалавдиевна, Дзухераева Дина Бислановна	1066
Эмоциональная безопасность подростков с лёгкой интеллектуальной недостаточностью Багдасарова Диана Эдуардовна, Ерошевская Алина Андреевна	1070
Особенности наблюдательности у детей с задержкой психического развития Бейдилли Сабрие Эскендеровна, Свириденко Ирина Анатольевна	1075
Нарушение сенсорной интеграции у детей с расстройством аутистического спектра Белова Анастасия Ивановна, Камбулова Людмила Александровна	1079
Групповая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с рас как необходимый этап успешной инклюзии Беркун Александра Вадимовна, Суетина Оксана Петровна	1083
Эмпирическое изучение психофизического развития детей с нарушениями слуха дошкольного возраста с помощью нейропсихологических методов Бодрягина Ирина Андреевна, Артемьева Татьяна Васильевна	1088
Особенности лексико-семантического компонента речи у детей младшего школьного возраста с ДЦП Борисова Надежда Сергеевна, Сагдиева Алина Зуфаровна	1093
Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата Борисова Надежда Сергеевна, Хорошавина Анна Витальевна	1098
Нейропсихологический подход в коррекции слоговой структуры слов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи Бунина Ольга Владимировна	1102
Комплексный подход в организации инклюзивного образования Валиахметова Залия Радифовна, Ахметзянова Анна Ивановна	1106

Саморегуляция психических состояний педагогов, работающих с детьми с нарушениями интеллекта в условиях ДОУ Валиуллина Лилия Гамировна, Карабанова Елена Дмитриевна, Чершинцева Елена Юрьевна	1111
Особенности самооценки подростков с сенсорными нарушениями Варламова Мария Евгеньевна, Гатауллина Зилия Рамильевна	1115
Психологические особенности проявления страхов у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения Варламова Мария Евгеньевна, Николаева Оксана Юрьевна	1120
Особенности опознания эмоций детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития Варламова Мария Евгеньевна, Смирнова Екатерина Андреевна	1123
Нейройога как средство профилактики и коррекции негативных психических состояний дошкольников Велиева Светлана Витальевна	1127
Педагогическая поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях образовательной инклюзии Вечёрко Инга Валентиновна	1132
Вариативные стратегии логопедического сопровождения детей раннего возраста с задержкой речевого развития и их семей Гарайшина Наиля Василевна, Ахметзянова Анна Ивановна, Артемьева Татьяна Васильевна	1136
Социальное партнерство как одно из направлений по реализации программы ранней профориентации дошкольников Гарифуллина Надежда Александровна	1140
Специфика воспитания и обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития Григорьева Анастасия Геннадьевна	1145
Создание предметной коррекционно-развивающей среды для дошкольников с ОВЗ в детском саду Дружинина Олеся Николаевна, Сергеева Галина Николаевна	1149

Особенности саморегуляции психических состояний подростков в условиях образовательного пространства Ешмейкина Светлана Владимировна, Велиев Артем Рафикович	1153
Исследование особенностей фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с легкой степенью дизартрии Жаврова Виктория Эдуардовна, Минуллина Аида Фаридовна	1158
Социальная адаптация подростков с ОВЗ в тяжелых жизненных ситуациях Жирнова Ульяна Борисовна	1163
Особые образовательные потребности как критерий оценки сформированности основ безопасности у учащихся с интеллектуальными нарушениями Забелич Диана Николаевна	1167
Роль учителя-логопеда в психолого-педагогическом сопровождении дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии Зайцева Наталья Владимировна	1172
Помощь детям с расстройством аутистического спектра в государстве Израиль Захарченко Полина Васильевна	1176
Социализация детей с расстройством аутистического спектра посредством игровой терапии Жирнова Ульяна Борисовна, Зиннатуллина Диляра Венеровна	1181
Специфика прогностических способностей у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра Иванова Евгения Александровна, Артемьева Татьяна Васильевна	1185
Психологические и социальные аспекты здоровьесбережения Ивлиева Дарья Алексеевна, Шеремет Елена Александровна	1189
Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи Исламова Резеда Ринатовна, Минуллина Аида Фаридовна	1193
Изучение особенностей коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра Колягина Виктория Геннадьевна, Рябова Варвара Александровна	1198

- Исследование особенностей гендерной идентичности у дошкольников с общим недоразвитием речи
Никитина Алина Владимировна, Андреева Лиана Владимировна 1206
- Особенности применения традиционных методов обучения изобразительной деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью
Федоренко Таиса Андреевна, Ишмуратова Елена Михайловна, Потапченко Диана Олеговна 1211
- Современный дошкольник и современный мультфильм: польза или вред для нравственного развития?
Каримова Олеся Витальевна, Ильина Ираида Васильевна, Петрова Наталья Юрьевна 1215
- Влияние воспитания детей ранних возрастов на дальнейшее развитие личности и формирование человеческого капитала
Карпенко Ольга Анатольевна 1220
- Пространственные функции как базовые составляющие психического развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи
Кешвединова Ление Айдеровна, Анисимова Людмила Сергеевна 1224
- Специфика рече-коммуникативной функции прогнозирования у подростков
Кирилина Виктория Викторовна, Артемьева Татьяна Васильевна 1229
- Опыт консультирования семей с детьми с ОВЗ специалистами психолого-педагогической службы (ППС) дошкольного образовательного учреждения
Козунова Оксана Сергеевна, Воскова Дарья Викторовна, Сапель Оксана Александровна 1233
- Педагогическое взаимодействие учителя-логопеда с классным руководителем
Константинова Альбина Егоровна 1237
- Значение выступлений младших школьников в развитии музыкально-творческих способностей средствами песочной анимации
Левченков Владимир Владимирович 1242

К проблеме учета психологических факторов личности при обучении в средней школе Лозовская Людмила Борисовна	1247
Влияют ли гены на интеллект? Магомадова Элиза Сайдхасановна, Хасханова Милана Тахировна	1251
Механизмы фрустрационной толерантности в ситуации кризиса Тагирова Раиса Абдулаевна, Магомадова Элиза Сайдхасановна	1256
Подготовка младших школьников к исследовательской работе по окружающему миру в процессе учебной деятельности Манюкова Татьяна Валентиновна	1260
Методика исследования смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте Молочко Вячеслав Витальевич, Иванова Лилия Николаевна, Кузьмич Владимир Васильевич	1264
Речевая коммуникация у детей с РАС в условиях нейропсихологического сопровождения Назарова Аделина Орзубековна, Ахметзянова Анна Ивановна	1271
Возможности нейропсихологического подхода в сопровождении детей с тяжелыми нарушениями речи Нуруллина Раиля Рамилевна, Артемьева Татьяна Васильевна	1275
Сенсомоторная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья Пластинина Екатерина Сергеевна, Артемьева Татьяна Васильевна	1279
Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности Саливон Анастасия Викторовна	1283
Личностные характеристики экстраверсии как корреляты депрессивной симптоматики лиц юношеского возраста Северин Дарья Сергеевна, Крутолевич Анна Николаевна	1287
Специфика нравственного воспитания детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра Сулейманова Айгуль Альбиртовна, Ахметзянова Анна Ивановна	1291

Факторы риска аутодеструктивного поведения Терентьева Екатерина Сергеевна, Велиев Артем Рафикович	1295
Особенности коррекционной работы по развитию словесно-логического мышления детей с общим недоразвитием речи Тохтарова Мавиле Нариман-кызы, Завьялова Анастасия Александровна	1301
Работа учителя-логопеда, учителя русского языка с обучающимися начальной школы с особыми образовательными потребностями Устинова Светлана Викторовна	1305
Особенности связной монологической речи у детей школьного возраста с церебральным параличом: теоретический обзор Файзрахманова Алия Раисовна, Егорова Зарема Рустамовна	1309
Дидактические игры как средство коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушениями речи Фаттахова Диана Данисовна, Егорова Зарема Рустамовна	1313
Профессиональная роль тьютора в организации сопровождения индивидуального образовательного маршрута обучающихся с расстройствами аутистического спектра Филиппова Фаина Ивановна	1317
Влияние видеоигр на сознание подростка Чабдарханов Мохмад-Али Супенович, Абдулаева Элита Султановна	1324
Адаптация ребенка с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного учреждения Шакирова Альбина Ильмасовна, Ахметзянова Анна Ивановна	1328
Социализация и личностное развитие детей с ОВЗ Ярзуткина Людмила Вячеславовна, Лапшина Елена Михайловна, Павлова Елена Владимировна	1332
Диагностический инструментарий для изучения состояния письменной речи у учащихся с нарушением слуха Ясковец Ольга Владимировна	1337

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, В ТОМ ЧИСЛЕ И С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

- Особенности связной речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития
Алигулиева Нигина Рафиковна, Егорова Зарема Рустамовна 1343
- Влияние культурных факторов на развитие специального образования
Бекмурзаева Танзила Исаевна, Абдулаева Элита Султановна 1347
- Условия для формирования чувашско-русского билингвизма у дошкольников
Боброва Кристина Игоревна, Иванова Неонила Вячеславовна 1350
- Особенности инклюзивного образования за рубежом
Берснукеева Раяна Юнусовна, Абдулаева Элита Султановна 1354
- Обогащение образовательного процесса ДОО этнокультурным содержанием
Зиновьева Татьяна Викторовна 1357
- Яковлевские заветы детям, в том числе с ОВЗ, на примере его произведений
Иванова Ольга Борисовна 1365
- Особенности работы воспитателя в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи
Иванова Ольга Борисовна 1370
- Специфика реализации национально-регионального компонента в дошкольной образовательной организации
Иванова Неонила Вячеславовна, Нилова Мария Геннадьевна 1374
- Особенности формирования этноязыковой компетенции у дошкольников при освоении родного языка в условиях двуязычия
Иванова Неонила Вячеславовна 1378

Возможности использования элементов этнопедагогики в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья Ильина Татьяна Алексеевна, Данилова Инна Владимировна	1385
Формирование интереса к народной музыке у детей старшего дошкольного возраста как проблема подготовки воспитателей детского сада Китаева Елена Ивановна	1389
Синтез искусств Мумолина Ольга Геннадьевна, Крючков Евгений Михайлович, Уманова Алла Игоревна	1393
Книга-коробка «Сказка Татьяны Кирюшатовой – в подарок чувашским детям» Мурзаева Лариса Валерьевна, Швецова Екатерина Викторовна	1401
Национальная игрушка в обучении родному языку и развитию речи детей дошкольного возраста: логопедический аспект Семенова Яна Сергеевна, Семенова Татьяна Николаевна	1404
Поликультурная образовательная среда как социально-педагогический и психологический феномен Сергеева Анастасия Сергеевна, Шерemet Елена Александровна	1410
Семейные ценности чувашей как основа гуманистического воспитания дошкольников Сорокина Галина Николаевна	1414
Интеркультурная коммуникация и межкультурное взаимодействие как факторы формирования толерантного поведения Тагирова Раиса Абдулаевна	1420
Роль медиа в формировании толерантного отношения к различиям социокультурной среды Тагирова Раиса Абдулаевна	1424
Традиции как механизм толерантного поведения Тагирова Раиса Абдулаевна, Юсупова Разита Ильясовна	1428
Использование природного ресурса и культурологического подхода в социокультурной адаптации детей с ОВЗ Таенкова Алина Анатольевна	1433

Опыт реализации проекта «Коррекция речи дошкольников с ЗПР и РАС на основе традиций народной культуры» Трифонова Ирина Геннадьевна, Захарова Лариса Ивановна, Ларионова Елена Петровна	1437
Опыт реализации билингвальных развивающих и образовательных программ в МБДОУ «Детский сад № 48» г. Чебоксары Эллина Елена Александровна, Андрианова Альбина Алексеевна	1441
Роль культурологического подхода в создании инклюзивных образовательных программ Эскерханова Луиза Тагировна	1446
Взаимоотношения в семье в традиционном чеченском обществе Хасханова Милана Тахировна, Юсупова Разита Ильясовна	1451

Научное издание

КУЛЬТУРОГЕНЕЗНЫЕ ФУНКЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных и научно-методических статей по материалам
VIII Международной научно-практической конференции
«Культурогенезные функции психолого-педагогического и
специального образования»

Ответственные редакторы:

Н. В. Иванова, С. В. Ешмейкина

Статьи печатаются в авторской редакции.

**За оригинальность и уникальность текста, за достоверность
приведенных данных и точность информации,
аутентичность ссылок и цитат, содержание и научные выводы
личную ответственность несет автор статьи**

Подписано в печать 24.05.2024 г.

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2010 года № 436-ФЗ
«О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и
развитию» данная продукция не подлежит маркировке

Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38