



МАТЕРИАЛЫ  
VIII Международной научной конференции

## ДОНЕЦКИЕ ЧТЕНИЯ 2023:

образование, наука, инновации, культура  
и вызовы современности



Том 6

Педагогические науки.  
Часть 1



## Уважаемые коллеги! Дорогие друзья!

От имени ректората, Ученого совета Донецкого государственного университета, всего академического сообщества Донецкой Народной Республики приветствую всех друзей из различных регионов Российской Федерации, принимающих участие в традиционной, теперь уже VIII Международной научной конференции. **«Донецкие чтения 2023: наука, образование, инновации, культура и вызовы современности».**

Минуло восемь лет с тех пор, как в нашем университете прошла **первая конференция**, которая за последующие годы приобрела широкую известность, стала авторитетным научным собранием, привлекла внимание большого числа отечественных ученых, а также государств СНГ и других зарубежных стран. Расширился спектр рассматриваемых научных направлений и вовлеченность в научные дискуссии известных ученых и специалистов-практиков, возрастают актуальность и практическая значимость представляемых научных результатов.

«Донецкие чтения» приобретают в период десятилетия Науки и технологий особую актуальность.

В 2018-2019 годах конференция **«Донецкие чтения»** проводилась как составная часть Международных форумов **«Русский мир и Донбасс: от сотрудничества к интеграции образования, науки, инноваций и культуры».**

Эти форумы стали судьбоносными событиями в социально-экономической, общественно-политической, научно-образовательных сферах жизни Донецкой Народной Республики; способствовали достижению поставленной нами цели – вхождения в состав Российской Федерации, возвращение на свою историческую Родину.

Если по итогам первой конференции труды с материалами докладов включали **восемь томов**, то в прошлом году, несмотря на непростые условия работы, масштабы представленных исследований на конференцию возросли **более чем в два раза**.

Сегодня Международную многопрофильную научную конференцию «Донецкие чтения» мы проводим уже **второй раз в составе Российской Федерации**.

На Конференции будут представлены **1910 научных докладов в четырнадцать профильных секциях**. Будут также работать **восемьдесят одна подсекция и пятнадцать круглых столов**.

Труды конференции сейчас доступны в электронной форме, составляют **десять томов в семнадцати книгах** общим объемом **почти 6000 страниц** и будут размещены в наукометрической базе РИНЦ.

Донецкие чтения вносят достойный вклад в решение задач **Десятилетия науки и технологий**, объявленного Президентом России Владимиром Владимировичем Путиным с 2022-2031 годы.

В ходе конференции приглашаю вас к обстоятельному разговору о способах и механизмах скорейшего внедрения новых, прорывных научных разработок, с тем, чтобы наши достижения способствовали укреплению суверенитета и безопасности Донецкой Народной Республики, нашей страны, росту качества жизни россиян.

Практика проведения наших конференций активно и заинтересованно поддерживается органами власти Донецкой Народной Республики, Министерством образования и науки ДНР, Русским Центром, а также участием в ней целого ряда ученых с мировым именем!

Желаю успехов всем участникам конференции, а всем нам – новых научных достижений во благо России!

**С наилучшими пожеланиями, ректор Донецкого государственного университета, доктор физико-математических наук, профессор  
Светлана Беспалова**

Министерство науки и высшего образования  
Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Донецкий государственный университет»

## **VIII Международная научная конференция**

Материалы  
конференции

**Том 6**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
НАУКИ

**Часть 1**

# **Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности**

г. Донецк  
25–27 октября 2023 г.

Донецк  
Издательство ДонГУ  
2023

ББК Ч30я431  
УДК 37(043.2)  
Д672

*Редакционная коллегия:*

С.В. Беспалова (гл. ред.), А.В. Белый (зам. гл. ред),  
М.В. Фоменко (отв. секр.), И.А. Кудрейко, Г.И. Дихтяренко,  
В.А. Кузьмина, Т.С. Ручица (отв. секр. секции).

**Д672 Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности:** Материалы VIII Международной научной конференции (Донецк, 25–27 октября 2023 г.). – Том 6: Педагогические науки. Часть 1 / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2023. – 363 с.

*Ответственность за содержание материалов, аутентичность цитат, правильность фактов и ссылок несут авторы.*

В первую часть шестого тома материалов VIII Международной научной конференции «Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности» вошли исследования по актуальным проблемам современной педагогики, относящимся к теории и методике обучения и воспитания на всех уровнях образования.

Освещенные в сборнике проблемы и направления их решения будут полезны научным работникам, преподавателям, студентам, аспирантам и докторантам, проводящим исследования в области педагогических наук.

ББК Ч30я431  
УДК 37(043.2)

© Коллектив авторов, 2023

© Донецкий государственный университет, 2023

## ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

### **Председатель:**

*Беспалова С.В.*, д-р физ.-мат. наук, профессор, ректор Донецкого государственного университета (г. Донецк).

### **Заместитель председателя:**

*Бабурин С.Н.*, д-р юрид. наук, профессор, главный научный сотрудник Института государства и права РАН, Президент Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры, Президент Ассоциации юридических вузов (г. Москва).

### **Члены программного комитета:**

*Андреев Д.А.*, д-р ист. наук, доцент, заместитель декана по научной работе исторического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Аноприенко А.Я.*, канд. техн. наук, профессор, ректор Донецкого национального технического университета (г. Донецк).

*Белый А.В.*, канд. хим. наук, доцент, проректор Донецкого государственного университета (г. Донецк).

*Болнокин В.Е.*, д-р техн. наук, профессор, гл. науч. сотр., руководитель Центра подготовки научных кадров ФГБУН «Институт машиноведения им. А.А. Благонравова» (г. Москва).

*Вартанова Е.Л.*, д-р филол. наук, академик РАО, декан факультета журналистики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Воронова О.Е.*, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры журналистики, руководитель Есенинского научного центра Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, член Общественной палаты Российской Федерации, член Союза писателей и Союза журналистов России (г. Рязань).

*Глухов А.З.*, д-р биол. наук, главный научный сотрудник Донецкого ботанического сада, профессор кафедры ботаники и экологии Донецкого государственного университета (г. Донецк).

*Евстигнеев М.П.*, д-р физ.-мат. наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Севастопольского государственного университета (г. Севастополь).

*Зайченко Н.М.*, д-р техн. наук, профессор, ректор Донбасской национальной академии строительства и архитектуры (г. Макеевка).

*Зинченко Ю.П.*, д-р психол. наук, профессор, академик РАО, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Кирпичников М.П.*, д-р биол. наук, профессор, академик РАН, декан биологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Кишкань Р.В.*, председатель Государственного комитета по экологической политике и природным ресурсам при Главе Донецкой Народной Республики (г. Донецк).

*Кожухов И.Б.*, д-р физ.-мат. наук, профессор, профессор кафедры высшей математики НИУ «Московский институт электронной техники» (г. Москва).

*Лингарт А.А.*, д-р филол. наук, профессор, декан филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Лубков А.В.*, д-р ист. наук, профессор, академик РАО, ректор Московского педагогического государственного университета (г. Москва).

*Некипелов А.Д.*, д-р экон. наук, профессор, академик РАН, директор Московской школы экономики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Нечаев В.Д.*, д-р полит. наук, доцент, ректор Севастопольского государственного университета (г. Севастополь).

*Осмоловский А.А.*, канд. биол. наук, доцент, заместитель декана по академической политике и развитию интернационализации биологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Полищук В.С.*, д-р техн. наук, директор ГУ «Научно-исследовательский институт «Реактивэлектрон» (г. Донецк).

*Половян А.В.*, д-р экон. наук, доцент, директор ГБУ «Институт экономических исследований» (г. Донецк).

*Приходько С.А.*, канд. биол. наук, ст. науч. сотр., директор ГУ «Донецкий ботанический сад» (г. Донецк).

*Разумова Т.О.*, д-р экон. наук, профессор, зав. кафедрой экономики труда и персонала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Решидова И.Ю.*, канд. физ.-мат. наук, ст. науч. сотр., директор ГУ «Донецкий физико-технический институт им. А.А. Галкина» (г. Донецк).

*Рябичев В.Д.*, д-р техн. наук, профессор, ректор Луганского государственного университета имени Владимира Даля (г. Луганск).

*Сидорова М.Ю.*, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русского языка Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

*Соболев В.И.*, д-р биол. наук, профессор кафедры здоровья и реабилитации Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского (г. Ялта).

*Соколов И.А.*, д-р техн. наук, профессор, академик РАН, декан факультета вфчислительной математики и кибернетики, зав. кафедрой информационной безопасности Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва)

*Судаков С.Н.*, д-р физ.-мат. наук, ст. науч. сотр., и.о. директора ФГБНУ «Институт прикладной математики и механики» (г. Донецк).

*Тедеев В.Б.*, канд. техн. наук, профессор, ректор Юго-Осетинского государственного университета имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал).

*Третьяков В.Т.*, профессор, декан Высшей школы телевидения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (г. Москва).

# *Педагогика*

УДК 378.1

## **ВЫСШЕЕ КОММЕРЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В XIX–XX ВЕКЕ**

*Александрова Е.В.*, канд. ист. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»,  
г.Москва, РФ  
*galinaguravleva@rambler.ru*

**Введение.** Образование есть феномен культуры. Оно существует в самых различных формах уже более трех тысячелетий. Образование возникло уже тогда, когда люди жили племенами, передавали свои навыки борьбы с природой и войнами между себе подобными. Опыт передавался от старшего к младшему. Обучение давалось на своих примерах и действиях других. Образование отождествлялось с воспитанием. С накоплением объема знаний образование стало приобретать все более организованный и систематизированный характер.

**Цель исследования.** Изучение политики в области образования.

**Основная часть.** Необходимо отметить, что по существу российское высшее образование было государственным. Оно с огромным трудом становилось на ноги. На запрос Екатерины Великой в 1765 г. о причинах упадка Московского университета профессора в качестве одной из главных называли отсутствие автономии, диктат начальника, назначенного правительством. Начиная с императора Александра I проводились различные реформы. Вообще, каждый последующий император (их было еще 4 – Николай I, Александр II, Александр III, Николай II) считали своим долгом менять образовательную систему в государстве. «Самодержавное государство то давало послабления, то вновь ужесточало его свободы.» В те годы в отечественных университетах дул ветер вольнодумства и революционности. С отменой крепостного права началась эпоха великих реформ, в том числе и в образовании, которое превращалось в культурный феномен. «Общество пыталось изъять у государства функцию монопольного руководства системой образования. Поэтому шла борьба двух противоположных взглядов: одни выступали за вмешательство государства, другие- за максимум общественной инициативы.»

В конце XX века в России появилась «звезда нового типа» – вольная высшая школа. Там учились люди, которым были нужны знания, а не дипломы. Большинство таких вузов были общественными, остальные- частными. В вольных вузах преподавали такие знаменитости, как Д.И. Менделеев, И.М. Сеченов, А.М. Бутлеров, К.А. Тимирязев и многие

другие известные ученые. Для содержания высших школ необходимы были денежные поступления. Одним из источников дохода являлись благотворительные концерты. В таких концертах часто принимали участие уже тогда очень известные певцы Ф.И. Шаляпин, Л.В.Собинов и др.

Литературные вечера с выступлениями А.М. Горького, Ф.М. Достоевского также приносили хороший доход.

Негосударственные высшие учебные заведения как система, появилась в 1905 году. Министром народного просвещения в ту пору был граф И.И. Толстой. Он представил свой доклад на утверждение императору Николаю II, где была обоснована программа «образование выше среднего» и открытие частных курсов.

И.И. Толстой из древнего дворянского рода. Закончил юридический факультет Петербургского университета. И.И. Толстой – крупный ученый, нумизмат, автор множества научных работ. Толстой сыграл «огромную роль в борьбе за свободное творчество, в деле насаждения народного искусства в России.» Имел репутацию честного и прогрессивно мыслящего человека. С.Ю.Витте писал: «...Я ему не могу поставить ни одного действия в упрек.»

В начале XX века негосударственное высшее коммерческое образование стало очень быстро развиваться. Среди купечества возникла идея о создании коммерческого института. Создание Московского коммерческого института в 1907 стало возможным, благодаря деятельности Общества распространения коммерческого образования и группы меценатов во главе с купцом А.С.Вишняковым, «Алексей Семенович был совладельцем золотоканительной фабрики Алексеевых, владел несколькими доходными домами. Был депутатом Московской городской думы и первым председателем Московского общества распространения коммерческого образования. Под руководством Вишнякова Общество открыло в Москве ряд учебных заведений, начиная с торговых классов. Их было открыто за период с 1898 по 1914 – восемнадцать. Мужское коммерческое училище открыто было в 1901 году, а в 1904 году ему присвоено было имя цесаревича Алексея.» Википедия. Далее, Женское коммерческое училище. Открыто в 1902 году. И Московский коммерческий институт. Основан был в 1907 году».

Таким образом, возглавляя Общество вплоть до его роспуска в 1918 году, Вишняков фактически стал основателем Московского коммерческого института (ныне РЭУ им. Г. В. Плеханова) – первого российского вуза экономического профиля. С момента создания института в 1907 году, Вишняков возглавлял Попечительный совет МКИ, лично вносил крупные пожертвования в пользу учебного заведения и принимал самое деятельное участие в управлении институтом.

Далее, коммерческие институты стали организовываться в Киеве, в Петербурге, Саратове, Томске, Тифлисе, Харькове, Юрьеве. К 1913 г.



В России было открыто около 20 высших коммерческих заведений. Купечество и буржуазия оказывали этим вузам всестороннюю помощь. Самым крупным являлся Московский коммерческий институт. В нем обучалось более 5 тыс. студентов (мужчин и женщин) разного сословия. Крупные ученые «стремились к сотрудничеству с вузом нового типа, т.к. здесь была возможность соединить учебный процесс с научными исследованиями».

После Великой Октябрьской социалистической революции 1917 года все вольные учебные заведения прекратили свое существование. Выпускники коммерческих вузов не допускались на государственную службу. Частное образование было запрещено.

**Заключение.** В соответствии с тем, что в настоящее время имеется в наличии свобода и частной собственности, имеется и два типа образования - государственное и негосударственное. Негосударственное образование – явление естественное и закономерное. Это еще одна форма образования, которая не претендует на замещение государственного образования, и сосуществует рядом с ним. «Это частная собственность, порождающая частную предпринимательскую инициативу, которая проявляет себя и в сфере образования (если это не запрещено национальными законами)». Негосударственный вуз может составить реальную конкуренцию государственному в том случае, когда государственный вуз неторопливо реагирует на веяния времени и запросы рынка.

Материалы исследования представляют теоретическую и практическую значимость для работников высших учебных заведений и научно-исследовательских институтов любого профиля.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01043 «Кооперация в стратегии развития общества», <https://rscf.ru/project/23-28-0>

### **Список литературы**

1. Безмянный, А.С. Чем больше будет людей, которым проект поможет найти свою дорогу в науке, тем лучше. Медицинская сестра. – Т. 23, №6 – 2021.
2. Высшее образование в России. Очерки истории. – 2001 – С. 139-142
3. Змеев, В.А. Негосударственное высшее образование в Российской империи // Социально-гуманитарные знания. – 2000 – №5. – С. 211
4. Зернов, В.А. Негосударственное профессиональное образование: состояние и перспективы // Гуманитарное образование. – 2003. – №2. – С. 2
5. Ильинский, И.М. Негосударственные ВУЗы России: опыт самоиндексации. – Изд. Московского Гуманитарного университета, 2004.
6. Ядгаров, Я.С., Александрова, Е.В. Нормирование и оплата труда в промышленности. – 2013. – №11. – С. 57-62.
7. Российский экономический университет имени Г.В.Плеханова. Страницы истории: становление, развитие и современность. – Москва 2011.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ В ЭПОХУ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ПЕРЕМЕН

*Алексеева М.И.*, канд. пед. наук, доц.

Покровский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Покров, РФ  
*alekseeva.m.i@mail.ru*

**Введение.** Каждое время актуализирует свои конкретные задачи для каждой профессии. Следовательно, в процессе их постановки и решения необходимо, во-первых, понять специфику этого времени и, во-вторых, обозначить основные ориентиры профессиональной деятельности в существующих условиях.

**Цель.** В нашем случае возникают два вопроса, на которые следует ответить: каковы вызовы современности для российского общества и человечества в целом, и каковы, в связи с этим, ключевые направленность и содержание педагогической деятельности, памятуя о том, что роль педагогической профессии в формировании ценностей, социальных и нравственных норм подрастающего поколения, его гражданской зрелости, а значит и будущего страны трудно переоценить.

**Основная часть.** Наверное, не найдётся в новейшей истории отечественной педагогической науки и практики периода, когда одна за другой так стремительно обрушивались на традиционную образовательную систему задачи многократной трансформации образовательной деятельности на всех её уровнях и вынужденной такой же стремительной адаптации к ним социума (органов управления и учреждений образования, педагогов и обучающихся, их родителей). Это бесконечно сменяющие друг друга ФГОСы, перекраивающие классическое содержание российского образования от детского сада до вуза; это, до недавнего прошлого чужеродные системе, ориентированной на живое слово, ОГЭ, ЕГЭ и другие текущие тестирования; это болезненный для всех период поголовного дистанционного обучения, вызванного пандемией и многое др.

В противовес вопросу "что мы приобрели?" на этапе нововведений правомерно встает вопрос "что мы потеряли?". Достаточно указать на: появление множества учебных программ и учебников, часто не учитывающих возрастные особенности и возможности обучающихся; усложнение изучаемого материала за счет переноса целых разделов из средней в начальную школу; нивелирование, искажение и даже вычеркивание из учебных программ фактов истории, литературы, науки и культуры, составляющих наследие Отечества; пренебрежение воспитательной составляющей в выпускных классах школы и др. Что взамен? На уровне среднего общего образования: резкое ухудшение

здоровья детей от 7 до 17 лет; потеря учащимися интереса к глубоким знаниям и учебным достижениям и, как следствие, невозможность многими овладеть учебной программой без помощи репетиторов (нередко с уровня начальных классов!); незнание истории и неуважение к прошлому своей страны; падение авторитета педагогической профессии; отсутствие должной поддержки учителей родителями и др. На уровне вуза: слепое следование Болонской системе, дробление ступени на бакалавриат и магистратуру; недопустимое сокращение гуманитарной составляющей образовательных программ и живого общения с педагогом, минимизация воспитательного процесса и т.д. Всё это поставило на грань существования не только лучшие традиции классического отечественного образования, его качество, но и, что особенно печально и трагично, привело к значительной утрате в российском обществе духовно-нравственных ценностей, зрелой гражданской позиции молодежи и взрослых, к потере стремления и способности критического восприятия и анализа лавины информации разного толка, к преобладанию потребительского мышления и поведения и т.п. Очевидно, что данные проявления выходят далеко за пределы сферы образования, захватывая общесоциальные процессы.

В такой ситуации человеком без мировоззренческого стресса удобно манипулировать, его без особого труда легко одурманить ложными идеями превосходства одних (избранных лиц, стран) над другими, ограничить смысл его существования однобоким стремлением к материальному благополучию и претензиями "мне все должны" (родители, педагоги, окружение, государство). В этом чудовищном мире перевернутого сознания сложно определиться многим взрослым, не говоря уже о неокрепших умах подрастающих поколений. Достаточно взглянуть на граничащую с безумием геополитическую реальность, изобилующую примерами невиданной ненависти, запугивания, обмана, агрессии, насилия, давления, попыток подчинения своим интересам со стороны одних ("гегемонов, хозяев мира") и бессилия, пассивности, заискивания, трусости и даже предательства других. Это факт происходящего с теми, кто родился и живёт в данный период истории человечества и от которых напрямую зависит её продолжение. Поэтому немало в этой же реальности примеров адекватности, зрелости, суверенности, смелости, героизма.

Удивительно мудро устроен человеческий мир, он даёт каждому в своё время проявиться, внести собственный вклад в настоящее и будущее. Сложно поспорить с тем, что педагогу в этом пространстве и времени отводится далеко не рядовая роль. Труд педагога – это прежде всего труд души за каждого воспитанника.

Как жаль, что мы растеряли и общую социальную значимость педагогической профессии, в последние десятилетия превратив её из миссии в услугу, и личное уважение многих граждан к учителю. Если ниша классического, нарабатываемого веками педагогического наследия нивелируется, где тогда образовывается современный растущий человек?

В сомнительном море информации интернет-источников и социальных сетей? Куда его скорее потянет – в атмосферу лёгкости, пустословия, лени и материальных потребностей или ...? Ответ неутешителен.

Способность к усилиям интеллекта и души развивается и крепнет при поддержке и мудром руководстве зрелого талантливого любящего педагога-наставника. Поэтому актуальность возрождения лучших традиций отечественного образования на всех его уровнях возрастает ежечасно. Это касается единого, наполненного смыслами, образовательного пространства, целенаправленного, системного, всестороннего, в первую очередь, патриотического воспитания детей и молодёжи, результаты которых – умение и желание учиться, самообразовываться, присвоение духовно-нравственных, национальных ценностей, гражданская зрелость, искреннее желание быть причастными к развитию и процветанию Родины.

Какому педагогу под силу решать подобные глобальные задачи? Каковы его главные черты? Бесспорно, это масштабное миропонимание, патриотизм, гражданская зрелость, готовность служения государству и профессии, способность транслировать лучшие образцы поведения и истинных ценностей, единство слов и поступков, ответственность за будущее страны. Поэтому уже в этом году выпускники школ начинают учиться по новым единым учебникам истории [3], в программу высшего образования введен учебный курс «Основы российской государственности» [2], а в число шести вузов, которые «опробуют новую трехступенчатую систему высшего образования на замену Болонской», включен один из ведущих педагогических университетов страны – МПГУ [1].

**Заключение.** В периоды великих испытаний как никогда возникает необходимость объединения всех в гражданском служении и преданности Отечеству. Современному педагогу в этом цивилизационном процессе отводится особая роль связующего звена поколений, хранителя незыблемых общечеловеческих и национальных ценностей, благодаря которым утверждается суверенное государство, в котором мы мечтаем жить и которое хотим оставить потомкам.

### **Список литературы**

1. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 "О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования" – URL: <https://clck.ru/357nPT> (дата обращения: 18.09.2023).
2. Перечень поручений по итогам заседания Госсовета. 29 января 2023 года. Пр-173ГС, п.11 а) – URL: <https://clck.ru/35zHcM> (дата обращения: 18.09.2023).
3. Минпросвещения: старшеклассники начнут заниматься по новому учебнику истории с сентября // Учительская газета. 15.06.2023. – URL: <https://clck.ru/35zHcg> (дата обращения: 18.09.2023).

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЗНАНИЙ ИСТОРИИ РОССИИ СРЕДИ ОБУЩАЮЩИХСЯ

*Андрейченко А.Е., Баклушина И.В.*

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный индустриальный университет»,  
г. Новокузнецк, РФ  
*anastasiiia7241@gmail.com*

**Введение.** История — это неотъемлемая часть любого государства. Ее страницы могут быть разными для народа: вызывающими гордость или удивление. Это прописная истина. Мы должны помнить и уважать свою историю. Каждый гражданин своей страны, считающий себя патриотом, может сказать: «Я люблю свою Родину и стараюсь узнавать новые интересные факты, отвечающие на вопрос: как складывалась многовековая история России»? В данном докладе хочется поделиться результатами опроса знаний истории и сделать выводы о том, важна ли для обучающихся история России, а если нет, то, как это исправить [1].

**Цель** – исследовать отношение и заинтересованность молодежи в Истории России. Выяснить важность этого предмета для молодёжи.

**Основная часть.** В марте 2023 года в Сибирском государственном индустриальном университете было проведено исследование на выявление мнения обучающихся о качестве преподавании курса История России. Опрос проходил среди 1-4 курсов, всего участвовало в опросе 53 человека, из которых :37,7% – 1 курс; 24,5%-2 курс; 15,1%-3 курс и 22,6% – 4 курс. Вопросов было 13, 6 из них были направлены непосредственно на знания истории.

На вопросы формального характера, призванные выявить «верхний» слой исторической осведомленности, правильно обычно отвечали большинство, около половины или хотя бы относительное большинство опрошенных. Так, 92,5% знают год отмены крепостного права в России. К последнему императору Российской империи отнесли в первую очередь Николая II (86,8%), что, несомненно, является правдой, второе место занял Александр II (9,4%), на третьем и четвертом месте были Петр III (1,9%) и Николай I (1,9%). Также обучающиеся знают истоки нашей страны, государством, установившим иго на Руси продолжительностью почти в 200 лет, выбирали Золотую Орду (83%), Османскую империю (15,5%) и Византийскую империю (1,9%). Практически единогласно обучающиеся осведомлены, что Петр I приказал всем боярам и дворянам 15 июня 1682 года брить бороду, так ответило 92,5% опрошенных. С выбором объявленной столицы в 1712 году в России проблем также не возникло,

большинство опрошенных выбрали Санкт-Петербург (88,7%). Единственным исключением стал вопрос о названии города, около которого произошло крупнейшее сражение Отечественной войны 1812года-Бородинское сражение. Этот вопрос смутил студентов и выбрать единогласного ответа не удалось: Можайск (47,2%); Смоленск (37,7%); Уваровка (7,5%) и Владивосток (7,5%), но большинство ответили все же верно (рис. 1).

Как Вы оцениваете свои знания по этой дисциплине?

53 ответа

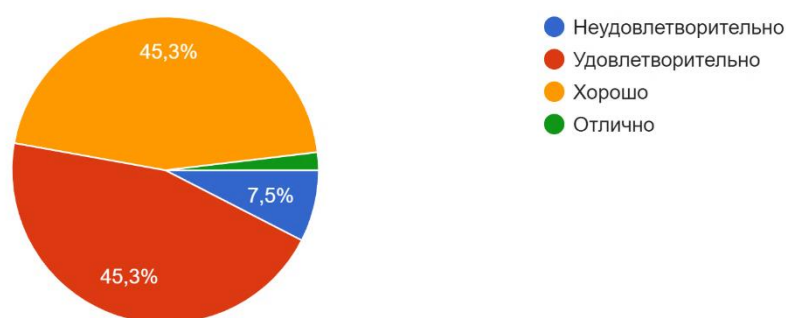


Рис. 1

Множество обучающихся считают свои знания по истории удовлетворительными, хотя базовые знания у них присутствуют. По результатам этого вопроса можно сделать вывод, что обучающиеся хотели бы углубиться в предмет и изучать его большее количество часов (рис. 2).

Хотели бы Вы более подробно изучить историю России?

53 ответа

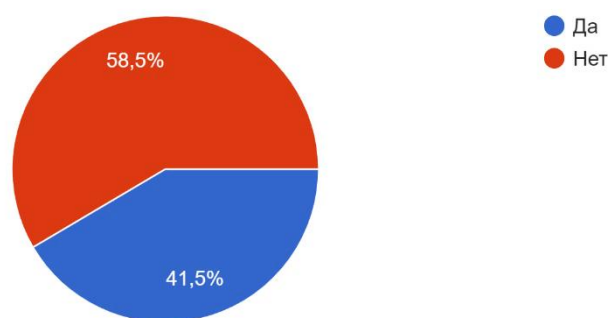


Рис. 2

Обучающиеся оценили качество преподавания по дисциплине «История России» следующим образом: 47,2% хорошо; 34% удовлетворительно; 17% отлично и 1,8% неудовлетворительно (рис. 3).

Оцените качество преподавания по дисциплине "Истории России" в школе/ВУЗе  
53 ответа

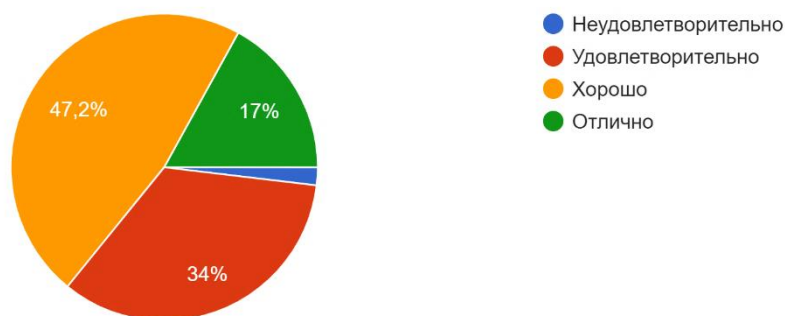


Рис. 3

Изучение истории формирует у молодого поколения историческое сознание, чувство патриотизма, поэтому современному образованию надо предпринять меры, не упустив знания нашей страны у будущего поколения. По результатам тестирования можно сделать вывод об интересе обучающихся к новым знаниям уже современными способами. Образование должно также идти в ногу с современным для привлечения внимания обучающихся [2]. Раскрытие смысла истории предполагает ретроспективное рассмотрение обучающимися системы социальных, политических и культурных ценностей. Такой подход тем более актуален, что системообразующим фактором нашей истории является не столько экономика и право, сколько государственная власть как центральная созидательная сила в историческом процессе [3].

### Список литературы

1. Плотникова О. В., «Об исторических знаниях современной российской молодежи» / О.В. Плотникова // Родина. – 2015. – URL: <https://rg.ru/2015/06/23/rodina-internet.html> (дата обращения: 30.05.2023).
2. Потряйко М.В., «Почему важно изучать и помнить историю России» – ИнфоУрок. – 2018. – URL: <https://infourok.ru/pochemu-vazhno-izuchat-i-pomnit-istoriyu-rossii-3462216.html> (дата обращения: 30.05.2023).
3. Сенин, П. А. Проблема актуализации истории в современном образовательном пространстве / П. А. Сенин // 10 корпус. – 2022. – № 8. – С. 124-130. – EDN HSMOBK.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ GPT-БОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Артемьева В.В.*, канд. пед. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, РФ  
*distantartvv@mail.ru*

**Введение.** С относительно недавнего времени общедоступной стала новая техническая разработка – GPT-бот. Бот – это специальная программа, выполняющая автоматически или по заданному предписанию какие-либо действия через интерфейсы, предназначенные для людей. GPT (GenerativePre-trainedTransformer) – это языковая модель, разработанная OpenAI. GPT-бот является одним из примеров приложений на основе этой модели, где модель GPT используется для генерации текстовых ответов и взаимодействия с пользователями, таким образом, создавая эффект имитации разговора.

**Основная часть.** GPT-бот обладает рядом возможностей:

1. Ответы на вопросы: GPT-бот помогает отвечать на широкий спектр вопросов, включая информационные, концептуальные и субъективные. Ответы на вопросы бот находит в интернете, согласно алгоритмам, запрограммированным разработчиками.

2. Разговоры и диалоги: GPT-бот может поддерживать непрерывные диалоги со своими пользователями, обмениваясь информацией и идеями.

3. Предоставление советов и рекомендаций: GPT-бот может дать советы и предложить рекомендации по различным темам, включая технику, здоровье, развлечения и т.п.

4. Генерация контента: GPT-бот может генерировать тексты, включая стихотворения, рассказы и т.д. Стоит отметить, что бот не берет контент из одного сайта – он объединяет информацию с множества источников. Таким образом, действия GPT-бота не являются неоспоримым плагиатом.

5. Образовательные расчеты: GPT-бот может помочь решать математические задачи и разъяснять сложные концепции или термины в различных научных областях.

6. Бот учитывает информацию о предыдущих запросах пользователей и ответах на них, поэтому он может уточнить или написать подробнее о том, что попросит пользователь чата.

Стоит отметить то, как GPT-бот можно использовать в образовательных целях:

- Консультация и ответы на вопросы: GPT-бот может помочь учащимся получить ответы на их вопросы в режиме реального времени.



Это может быть особенно полезно для самообразования. Школьники и студенты могут задавать боту вопросы из различных сфер и моментально получать ответы.

- Поддержка в изучении новых тем: GPT-бот может помочь ученикам освоить новые темы или концепции, предоставляя дополнительное объяснение или краткое введение в курс. Это поможет школьникам лучше понять задачи, освоить теоретический материал.

- Решение задач и упражнений: GPT-бот может помочь учащимся разобраться с примерами или задачами, предлагая решения и пошаговые инструкции. Это особенно полезно при выполнении домашних заданий или при подготовке к тестам и экзаменам.

- Генерация творческих текстов: GPT-бот может помочь ученикам в создании эссе, статей или других творческих текстов. Школьники могут обратиться к GPT-боту за идеями, рекомендациями по структуре или проверкой написанного текста.

- Закрепление знаний через диалог: GPT-бот может вести диалог с учащимися и задавать им вопросы для проверки знаний. Это может способствовать самоконтролю ребенка [1, 2].

Рассмотрим, как учитель может использовать ChatGPT в своей деятельности:

- Ответы на вопросы: педагог может использовать GPT-бот для получения быстрых и точных ответов на вопросы своих учеников. Это может быть полезно для получения общих знаний, решения математических задач и т.д.

- Объяснение и демонстрация: ChatGPT может предоставить дополнительные примеры или аналогии, чтобы помочь ученикам лучше понять учебный материал.

- Создание тестов и заданий: чат-бот может помочь сформулировать вопросы для теста и предоставить варианты ответов для выбора.

- Поддержка при работе над проектами: педагог может использовать ChatGPT для поддержки учеников во время работы над проектами. Бот может предложить идеи, подсказки или предоставить ссылки на полезные ресурсы.

- Конспекты уроков: чат-бот может генерировать сценарий для уроков, что полезно для учителя при планировании образовательной деятельности.

Однако важно помнить, что GPT-бот является лишь инструментом и необходимо использовать его под педагогическим руководством. Он может быть полезным дополнением к обучению, но не заменяет человеческого взаимодействия и работы преподавателя.

Вместе с новыми возможностями, которые открывает перед обществом GPT-бот, он приносит и ряд трудностей, с которыми может столкнуться учитель в образовательном процессе. Например, ученик,

сделав соответствующий запрос боту и не прилагая лишних усилий, может написать сочинение по литературе, выдавая это за свою собственную работу.

Для того чтобы избежать проблем, которые могут возникнуть с самостоятельностью выполнения заданий учащимися, педагог может воспользоваться следующими рекомендациями:

- После проверки задания проводить дополнительный контроль по усвоению учеником изученного материала: задавать уточняющие вопросы, предоставлять аналогичные задания, просить ученика объяснить причинно-следственные связи и т.п.

- У GPT- бота есть возможность проверки текста на то, был ли он сгенерирован с помощью чат-бота. Для этого необходимо вставить в запрос текст, который Вы хотите проверить, и написать: «Этот текст был написан GPT-ботом?»».

- Формулировать задания таким образом, чтобы ученику было трудно решить задачу с помощью чат-бота. Например, посредством рисунков или математических символов.

**Заключение.** Таким образом, искусственный интеллект ChatGPT – это мощный инструмент, который можно использовать во многих областях, в том числе в образовании. «С помощью цифровых технологий возможно формировать индивидуальные образовательные пространства, с помощью которых учащиеся смогут лично управлять учебным содержанием, а также обогащать реальные академические ситуации цифровыми материалами» [3, с. 305].

### Список литературы

1. Вершинина, Ю. В. Возможности искусственного интеллекта в образовательном процессе на примере чат-бота ChatGPT / Ю. В. Вершинина, Е. В. Дятлова, К. Ю. Ковш // Обзор педагогических исследований. – 2023. – Т. 5, № 5. – С. 200-205. – EDN IBMPAS.
2. Козлов, С. В. Чат-боты как одна из тенденций развития современного образования / С. В. Козлов, А. А. Резванцева // Международный журнал экспериментального образования. – 2022. – № 5. – С. 44-49. – EDN AAWKNY.
3. Утюмова, Е. А. Цифровизация образования: направления и перспективы / Е.А. Утюмова, Е. А. Артемьева, В. В. Артемьева // Мир, открытый детству : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Екатеринбург, 17 июня 2021 года / Отв. редактор Е.В. Коротаева. – Екатеринбург: [б.и.], 2021. – С. 301-306. – EDN WFALWS.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АРХЕОЛОГИЯ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ  
ВОСПИТАНИЕ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО  
ДВИЖЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ВОРОНЕЖСКОЙ  
ОБЛАСТИ «ВОЗВРАЩЕНИЕ К ИСТОКАМ»)**

*Березуцкий В.Д.*, канд. ист. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,  
г. Воронеж, РФ  
*berezyski1@rambler.ru*

**Введение.** Археология имеет большое значение не только в качестве самостоятельной науки, изучающей прошлое человечества по материальным остаткам, но и как важнейший воспитательный элемент в системе образования. Для обозначения форм участия школьников до сих пор применяется понятие «школьная археология», вытесняемое понятием «педагогическая археология», введенное А.М. Буровским в 1990 г. [3]. Особую роль педагогическая археология может сыграть в ходе патриотического воспитания молодежи. К сожалению, в литературе, посвященной педагогической археологии, места патриотическому воспитанию не находится. Авторы пишут о большом влиянии педагогической археологии на воспитательный процесс в целом, краеведческую деятельность, подготовку научных кадров, творческую, культуuroохранную и иную деятельность. Но вопрос о влиянии педагогической археологии на патриотическое воспитание остается «за кадром», лишь в рамках общего процесса воспитания [2-5].

**Цель.** Целью настоящей работы является ознакомление читателей с деятельностью в Воронежской области областного археологического движения учащихся «Возвращение к истокам» по направлению «патриотическое воспитание».

**Основная часть.** В современной литературе утвердился взгляд на патриотизм, как основу национального самосознания народа. Это самосознание – в чувствах идентичности с прошлым, настоящим и будущим Родины, ее прошлыми и современными традициями и ценностями. Педагогическая археология как раз и предоставляет такую возможность – посредством создания определенных условий направить мысли и чувства молодежи на осознание себя, как части великой страны, имеющей многовековую богатую событиями историю, в которой нашли отражения деяния наших предков, создававших ту страну, которую мы имеем сегодня.

При этом необходимо учитывать (и этого принципа мы придерживаемся в своей работе), что патриотические чувства носят интимный характер. Они появляются в душе молодого человека не в результате одноразовых беглых мероприятий, где на каждом шагу навязчиво звучат лозунги «Люби свою Родину!», «Будь патриотом!» и т.д.

Молодежь не воспринимает такого давления, хочет придти к получению и восприятию информации путем приобретения своего (подчеркнуто нами. – В.Б.) опыта. Ненавязчивая, но многоплановая деятельность по пути приобретения молодым человеком чувства патриота является обязательным условием получения искомого результата.

Особое значение при патриотическом воспитании приобретает живое соприкосновение с прошлым, которое можно получить в ходе проведения полевых археологических исследований и комплексе мероприятий, направленных на углубленное изучение этого прошлого. Археологическое движение «Возвращение к истокам» в Воронежской области имеет давнюю историю. Еще в 80-е – начале 90-х гг. в области проводились совместные экспедиции школьников и студентов ВГПУ. Тогда был приобретен опыт, который пополнялся в 1996-2019 гг., когда движение получило свое название и оформилась, как постоянный полевой археологический лагерь с областными и районными слетами юных археологов [1].

Основным правилом профильного полевого археологического лагеря является принцип «Не развлечение, а познание!». Ведь зачастую время проведения в лагере для учащихся называют странно – «отдых», «развлечение», которые в «Возвращении к истокам» неприемлемы. А под «отдыхом» у нас понимается смена деятельности.

Среди мероприятий, проводимых в «Возвращении к истокам», особое внимание обращается на мероприятия, которые прививают молодому человеку чувство патриотизма, назовем следующие. Во-первых, это сами полевые археологические исследования (раскопки курганов III-I тыс. до н.э. – первых веков н.э.). О значении этого вида деятельности для воспитания написано и сказано немало. Именно здесь юноши и девушки получают представление о том, что наша история началась не вчера, что на земле, по которой мы ходим сегодня, обитали в прошлом многие народы и соприкосновение с погребальным обрядом, материальной культурой этих, часто безымянных, народов производит неизгладимое впечатление на молодежь – школьников и студентов.

Не меньшее значение имеет и комплекс мероприятий, который, в первую очередь, направлен на патриотическое воспитание. Среди них: полевые лекции студентов для учащихся школ, тематика которых имеет патриотическую направленность («Наш край в древности», «Воронежцы – герои Великой Отечественной войны и их подвиги», «Воронеж – колыбель русского флота» и др.); выставка оружия времен Великой Отечественной войны; лекция о поиске воинов, погибших в годы Великой Отечественной войны в Воронежском крае, которую ведет руководитель Богучарского поискового отряда «Память» учитель Н.Л. Новиков; «Торжище в Царьграде» – мероприятие, направленное на знание обычаев народов древности и уважения их обычаев и традиций; «Славянский праздник» – костюмированное мероприятие, призванное вспомнить традиции и обычаи наших предков славян; беседы у костра с краеведами и историками;

посещение исторических мест, музеев в районе области, в котором проводится лагерь и др.

Полевые условия палаточного лагеря позволяют не только приобрести навыки выживания в экстремальных условиях, что, к сожалению, становится неактуальным в наше время, но и вырабатывать у учащихся чувство коллективизма, чувство единения в общей деятельности, позволяет проявить свои творческие способности в различных мероприятиях, а в итоге понять, что за всем этим стоит наша общая земля, приобщиться к ее изучению, пониманию, уважению. А это и есть чувство патриотизма.

К сожалению, с 2019 г. «Возвращение к истокам» как палаточный лагерь не проводится. Связано это с общей тенденцией ликвидации полевых лагерей под благовидным предлогом «заботы о здоровье детей», за которым стоит давно известная формула героев рассказов М.Е. Салтыкова-Щедрина – «как бы чего не вышло!». Уходят в историю наши ежегодные профильные полевые лагеря, а вместе с ними уходит или видоизменяется не в лучшую сторону патриотическое воспитание молодежи, о котором так много сегодня говорится и пишется.

**Заключение.** Патриотизм, безусловно, не является тем, чем его определил Самуэль Джонсон – последним прибежищем негодяев. Без патриотизма невозможно эффективно решать сложные государственные задачи. Для патриотического же воспитания необходимо поддержание любых форм педагогической деятельности, в том числе и полевых профильных лагерей учащихся. Свертывание этой деятельности негативно сказывается не только на патриотическом воспитании молодежи, но и на другие стороны воспитательного и образовательного процесса.

*Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ, грант «Научно-методическое сопровождение изучения региональной истории Воронежской области в рамках урочной и внеурочной деятельности» (код научной темы: QRPK-2023-0021).*

### Список литературы

1. Березуцкий, В.Д. «Возвращение к истокам»: из прошлого в будущее / В.Д. Березуцкий // Известия ВГПУ. – 2017. – № 2 (275). – С. 171–174.
2. Бровко, Д.В. Феномен педагогической археологии / Д.В. Бровко // Уссурийский краеведческий вестник / Отв. ред. О. Б. Лынша. – Уссурийск : УГПИ, 2004. – Вып. 3. – С. 5–9.
3. Буровский, А.М. Предмет и проблемы «педагогической археологии» / А.М. Буровский // Вопросы методики работы школьных археологических кружков / Отв. ред. Худяков Ю.С., Троицкая Т.Н. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1990. – С. 26–32.
4. Милованова, М.П. Педагогическая археология как форма популяризации археологической науки / М.П. Милованова // Археология Евразийских степей. – 2021. – № 6. – С. 148-155. – DOI: 10.24852/2587-6112.2021.6.148.155; ISSN 2587-6112.
5. Смоляк, А.Р. Педагогическая археология» и ее понятийный аппарат в образовательном пространстве / А.Р. Смоляк // Российский психологический журнал. – 2007. – Т. 4, № 3. – С. 74–77.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Бордюг Д.Д.*<sup>1</sup>, *Чернышев Д.А.*<sup>2</sup>, д-р пед. наук, доц.

<sup>1</sup> ГБПОУ «Донецкий профессиональный-педагогический колледж», г. Донецк, РФ

<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

*D.bordyug888@gmail.com*

**Введение.** Современное образование находится в постоянном процессе эволюции, и колледжи, как важная составляющая образовательной системы, играют ключевую роль в этом процессе. Многофункциональность колледжей связана с их способностью предоставлять разнообразные и качественные образовательные программы, охватывающие широкий спектр профессиональных и общеобразовательных сфер. Важной областью, требующей внимания, является подготовка будущих педагогов в системе среднего профессионального образования (СПО). Процесс профессионального становления будущих педагогов в колледжах имеет множество аспектов и включает в себя обеспечение реализации как общеобразовательных программ, так и специализированных программ, связанных с начальным, средним и дополнительным профессиональным образованием. Этот процесс требует комплексного подхода и включает в себя не только учебные дисциплины, но и формирование профессиональной идентичности будущих педагогов.

**Основная часть.** Современные колледжи играют важную роль в системе среднего профессионального образования, и одной из ключевых областей их деятельности является подготовка будущих педагогов. В этой части работы рассмотрим различные аспекты и задачи, связанные с профессиональным становлением будущих педагогов в колледжах.

*Разнообразие образовательных программ:* одной из главных особенностей колледжей является их способность предоставлять разнообразные образовательные программы. Это включает в себя как общеобразовательные курсы, так и специализированные программы, охватывающие различные аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов. Например, студенты могут изучать общие науки, такие как математика и литература, чтобы расширить свой кругозор и улучшить общие учебные навыки. Помимо этого, колледжи предоставляют специализированные курсы, включая изучение педагогической психологии, методик преподавания, управления классом и другие аспекты, необходимые для успешной работы в системе образования [1].

*Процесс профессионального становления:* Профессиональное становление будущих педагогов — это сложный и многогранный процесс, включающий в себя ряд важных аспектов:

– формирование профессиональной идентичности: колледжах студенты начинают разрабатывать свою профессиональную идентичность как будущие педагоги. Это включает в себя осознание собственной роли в образовательном процессе, принятие педагогических ценностей и усвоение профессиональных стандартов. Студент, проходя обучение на педагогической программе, может начать видеть себя не просто как учащегося, но и как будущего наставника и образовательного лидера. Он начинает осознавать важность своей роли в формировании знаний и навыков учащихся [3].

– Изучение истории и развитие образовательных систем: Понимание истории образования и принципов, на которых оно строится, помогает студентам лучше понимать современные вызовы и тенденции в образовании. Это также помогает им ценить значение своей будущей профессии. Студенты могут изучать историю образования и исследовать, как образовательные системы развивались во времени, какие изменения происходили и почему. Это знание помогает им более осознанно подходить к развитию образовательных методов и стратегий.

– менторство и стажировки: Многие колледжи предоставляют студентам возможность проводить стажировки под руководством опытных педагогов. Это ценный опыт, который позволяет студентам наблюдать и учиться у профессионалов, применять теоретические знания на практике и развивать педагогические навыки. Студент, проводящий стажировку в классе, может наблюдать, как опытный преподаватель взаимодействует с учениками, проводит занятия, и решает педагогические задачи. Он также может получать обратную связь и советы от ментора.

– самообразование: Профессиональные педагоги должны быть готовыми к постоянному самообразованию и развитию. Колледжи могут способствовать развитию у студентов навыков самообразования и саморазвития, что является важным элементом их профессионального становления. Студент может учиться самостоятельно исследовать актуальные темы в образовании, принимать участие в семинарах и конференциях, исследовать литературу и практиковать новые образовательные методики. Эти усилия помогут ему оставаться информированным и внедрять лучшие практики в своей работе. Процесс профессионального становления будущих педагогов в колледжах — это непрерывный и динамичный процесс, который требует от студентов не только усвоения теоретических знаний, но и практического опыта, развития профессиональных и личностных качеств, и готовности к постоянному росту и обучению в течение всей их педагогической карьеры.

*Практическая подготовка:* одним из ключевых аспектов подготовки будущих педагогов является практическая подготовка. Колледжи предоставляют студентам возможность проводить практику в различных образовательных учреждениях. К примеру, студенты могут проводить наблюдения и учиться работать с разными типами учащихся, что помогает им адаптироваться к реальным образовательным ситуациям. Такие опытные занятия также способствуют развитию педагогических навыков. Современные педагоги должны быть готовыми к постоянному самообразованию и профессиональному развитию, и в колледжах студенты могут приобрести навыки самообразования и саморазвития. Студенты, обучающиеся на педагогической программе в колледже, могут проводить практику в школах или других образовательных учреждениях. Во время практики они могут непосредственно взаимодействовать с учащимися, применять свои знания по методикам преподавания и оценивать эффективность своей работы. Такой опыт позволяет студентам не только применять теоретические знания на практике, но и улучшать свои коммуникативные навыки и учиться решать педагогические задачи в реальных условиях [2].

**Заключение.** Профессиональное становление будущих педагогов — это сложный и многогранный процесс, охватывающий формирование профессиональной идентичности, активную практическую подготовку и постоянное самообразование. Колледжи играют значительную роль в подготовке педагогических кадров, предоставляя студентам необходимые знания и опыт для успешной карьеры в образовательной сфере. Однако важно помнить, что профессиональное развитие педагогов не ограничивается учебными стенами, и они должны стремиться к постоянному росту и совершенствованию своих профессиональных навыков и знаний в течение всей своей педагогической карьеры. Только так обеспечивается качественное образование и успешное будущее учащихся.

### **Список литературы**

1. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для студентов высш.пед.учеб. заведений / Н. А. Морева. – Москва : Академия, 2001. – 272 с.
2. Каташов М. М. Методологическая основа профессионального педагогического мышления [Текст]. // Психология субъекта профессиональной деятельности. – М.; Ярославль, 2001. – 206 с.
3. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении [Текст] / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1965. – 48 с.



## УПРАВЛЕНИЕ КАДРОВЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ В ВУЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

*Борисова А.А., Маркова Е.А.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*a.borisova@donnu.ru, 88rapoport88@mail.ru*

**Введение.** Задачи профессионального развития педагогических работников решаются в контексте стратегических задач государственной образовательной политики. Данные стратегии составляют усиление мотивационного механизма повышения эффективности системы образования. Акцент на данном механизме обусловлен тем, что многие стратегические задачи решаются медленно из-за недостаточного понимания исполнителями их главной сути и критериев оценки ожидаемых эффектов, что приводит к сопротивлению изменениям и, как следствие, к замедлению темпов решения задач.

Комплексный механизм, основанный на стимулировании к ускорению темпов, включающий в себя:

- четкое определение ожидаемых результатов;
- мониторинг процесса решения задач;
- разработка и принятие мер, стимулирующих к повышению эффективности реализации мероприятий;
- институциональное закрепление и системную организацию моделей в практику.

Проблемам изучения кадрового потенциала посвящены работы таких ученых, как: Аксеновой А. А., Зелениной Э. Е., Волохой Т. С., Сунцовой Д. В., Петрук Г. В., Ершова Т. В., Смирновой П. В. и др. [1-4].

**Основная часть.** Дефиниция «потенциал» (от лат. *potentia* – скрытые возможности, мощь, сила) имеет большое разнообразие толкований – это обусловлено тем, что оно рассматривается как источник средств, резервов, которые можно рационально использовать для достижения поставленных целей. Данный термин можно применять к разным сферам деятельности человека [2].

Понятие «кадры» (от франц. *cadre* – оправа, рамка) использовалось в воинской терминологии во Франции в XIX веке. Далее уже в советскую эпоху понятие «кадры» приобрело новое значение как основной состав квалифицированных работников предприятий и государственных бюджетных организаций, учреждений [2].

Деятельность высшего учебного заведения, строится по логике деятельности экономических организаций. Она представляет собой сложную систему, которая состоит из предметов и средств труда, а также с кадров (трудового коллектива), которые объединяются для оказания услуг.

Исходя из вышесказанного, кадровый потенциал можно обозначить как – умения и навыки определенной группы людей, которые используются для положительного достижения поставленных целей. Иными словами, кадровый потенциал образовательной организации – профессиональные возможности работников, которые могут быть использованы в образовательной деятельности в соответствии с должностными обязанностями для участия в научно-исследовательском и образовательном процессе.

Исследователь Аксенова А.А. утверждает, что «кадровый потенциал – процесс движения кадров в организации (учреждении), которые через систему индивидуальных потребностей и оценки качества личности, рационального выбора приоритетов и мониторинга потенциальных особенностей, которые взаимодействуют между собой» [1].

Существенными методами управления кадрового потенциала являются:

1. Проектное управление – совокупность методов и инструментов при организации рабочего процесса для достижения стратегических целей;
2. Программно-целевое управление – метод управления при котором решаются сложные и крупные проблемы при помощи специально разработанных мероприятий.

Как показывает практика использование вышеуказанных методов способствует привлечению интеллектуального капитала.

По мнению Смирновой П.В. кадровый потенциал должен:

- характеризовать готовность и способность трудового коллектива выполнять профессиональные обязанности;
- определить цели выполнения профессиональных обязанностей, которые должны являться достижением задач социально-экономической системы;
- подчеркнуть фактическую сторону реализации способностей работников.

Поэтому Смирнова П.В. «кадровый потенциал» рассматривает как социально-экономическую категорию. То есть, кадровый потенциал – это совокупность личностных качеств и приобретенных в результате теоретического и практического обучения, умений, знаний и навыков персонала, позволяющих эффективно выполнять свои профессиональные обязанности в процессе достижения стратегических целей организации [4].

Ученые выделяют элементы структуры кадрового потенциала вуза, такие как:

- количество сотрудников;
- количество затраченного труда;
- научно-исследовательская активность;
- финансовые затраты на персонал;
- уровень квалификации;

- стаж работы;
- уровень профессиональной и интеллектуальной подготовки;
- физические качества (возраст, здоровье);
- личностные качества [3].

В анализ кадрового потенциала организации входят мотивация и стимулирование профессиональной деятельности, планирование деловой карьеры сотрудников, работа с кадровым резервом, подбор персонала, переподготовка и повышение квалификации. В контексте анализа кадрового потенциала обычно оцениваются количественные и качественные показатели. Количественные и качественные характеристики постоянно меняются под влиянием объективных факторов, управленческих решений, поэтому кадровый потенциал организации не постоянен [1].

**Заключение.** Таким образом, кадровый потенциал вуза – обобщающая характеристика существующих и потенциальных способностей и возможностей работников организации, обладающих компетенциями в образовательной деятельности и необходимыми профессионально значимыми личностными качествами, которые развиваются и совершенствуются в результате синергетического эффекта их взаимодействия, грамотно используются и сохраняются в соответствии с целями стратегического развития, трансформируясь в конкурентоспособность.

### Список литературы

1. Аксенова, А. А. Управление кадровым потенциалом муниципальной службы в современных условиях /А.А. Аксенова// Молодой ученый. – 2017. – № 22 (156). – С. 234- 237.
2. Зеленина, Э. Е. К вопросу развития кадрового потенциала в вузах / Э. Е. Зеленина, Т. С. Волоха, Д. В. Сунцова. – Текст : непосредственный // Инновационная экономика : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2018 г.). – Казань : Молодой ученый, 2018. – С. 24-27.
3. Петрук, Г. В. Программа целевой подготовки как инструмент формирования и развития кадрового потенциала университета / Г.В. Петрук, Т.В. Ершова // Университетское управление: практика и анализ. – 2021. – Т. 25, № 3. – С. 116-127.
4. Смирнова П.В. Повышение эффективности деятельности предприятий на основе развития кадрового потенциала : Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. – Королев. 2011. – 28 с

## УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Борисова А.А., Зайцева Е.А.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*a.borisova@donnu.ru, katyusha.matsneva@mail.ru*

**Введение.** Современное образование находится в постоянном изменении и развитии, поэтому руководство образовательной организации должно обладать не только профессиональными знаниями, но и управленческими навыками. Управленческая культура является важным фактором, который влияет на эффективность управления образовательной организацией [1].

**Цель тезисов:** показать важность роли управленческой культуры в развитии образовательной организации.

Исследование темы позволит, детально изучить эффективность управленческой культуры руководителя как фактор развития образовательной организации.

**Основная часть.** В системе образования сейчас происходят значительные изменения, вызванные, в том числе, быстрым развитием технологий. Образовательные организации должны быть готовы к изменениям и адаптироваться к ним, что требует хорошо развитой управленческой культуры руководителя. Многие ученые занимались изучением темы, такие как : Эдгар Шейн, который внес большой вклад в изучение управленческой культуры в различных организациях, включая образовательные. Джон Коттер известный своими исследованиями организационного поведения и управления. Клэр Кэйн, она также проводит исследования управленческой культуры в образовательных организациях и ее влияния на развитие организации.

Куликова А.В. отмечает что , управленческая культура руководителя оказывает влияние на все аспекты жизни образовательной организации, включая учебный процесс, отношения между преподавателями и учениками, управление ресурсами и др. [2].

Управленческая культура в образовательной организации может стать фактором развития, если она основывается на принципах открытости, доверия, уважения к сотрудникам и ученикам, а также на стремлении к постоянному улучшению, так считает Морозова М.А. [3].

Исследование управленческой культуры руководителя в образовательной организации позволяет определить, какие ценности, нормы и правила доминируют в управленческой практике организации, и

как они влияют на развитие учебного процесса, поведение сотрудников и отношения между учениками и преподавателями. Такое исследование может помочь организации выявить проблемные области и определить, какие изменения в управленческой культуре необходимы для достижения целей развития. Тихомирова О.В. отмечает, что исследование управленческой культуры может проводиться различными методами, например, анкетированием сотрудников и учеников, проведением фокус-групп, анализом документов и наблюдением за поведением руководства и персонала [4].

В результате нашего исследования мы планируем получить качественные и количественные данные, позволяющие оценить уровень управленческой культуры в организации и определить, какие факторы ее определяют. Проведение исследования управленческой культуры позволяет организации выработать стратегии по ее улучшению и определить, какие меры необходимо принять для достижения целей развития.

Исследования управленческой культуры как фактора развития образовательной организации проводятся в различных странах и на разных уровнях, от школ и университетов до системы образования в целом.

Приведем несколько примеров исследования, проводимого зарубежными авторами: Muller-Kalthoff, Charles F. Webber в этой области: исследование управленческой культуры в университетах Германии (Muller-Kalthoff, 2016) показало, что управленческая культура является ключевым фактором для успешного развития университета, а особенности управленческой культуры руководителя влияют на эффективность управления, адаптивность и инновационность. [5] Charles F. Webber - канадский профессор педагогических наук в Университете Виннипега. Он является известным исследователем в области управления образовательными организациями. В своих работах он занимается анализом исследований в области управления образованием, а также различными аспектами управления образовательными организациями, включая управленческую культуру руководителя [6].

**Заключение.** Исходя из выше сказанного, можно отметить что, управленческая культура руководителя является ключевым фактором для успешного развития образовательной организации. Хорошо развитая управленческая культура руководителя может повысить эффективность управления, адаптивность и инновационность. Изучение управленческой культуры как фактора развития образовательной организации подчеркивает важность не только определения культуры организации, но и ее управления. Управленческая культура руководителя может оказывать существенное влияние на производительность и успех образовательной организации, а также на уровень удовлетворенности ее работников и учеников. На основе результатов исследований, можно разработать

стратегии управления, которые способствуют развитию управленческой культуры руководителя в образовательной организации и обеспечению ее дальнейшего успеха.

### Список литературы

1. Глухова Е.А. Управленческая культура в системе управления образовательными организациями / Е.А. Глухова, Е.И. Тягунова // Управление, образование, здравоохранение. – 2018. – №3. – С. 5-9.
2. Куликова А.В. Управленческая культура и ее роль в повышении эффективности образовательных организаций / А.В. Куликова // Вестник Московского государственного университета печати. – 2019. – №2. – С. 91-98.
3. Морозова М.А. Формирование управленческой культуры в образовательной организации / М.А. Морозова // Педагогический вестник. – 2017. – №3. – С. 64-69.
4. Тихомирова О.В. Управленческая культура и ее влияние на развитие образовательной организации / О.В. Тихомирова // Инновации в науке. – 2019. – №4. – С. 62-66.
5. Muller-Kalthoff, H. (2016). Die Unternehmenskultur von Hochschulen als Faktor erfolgreicher Hochschulsteuerung: Ergebnisse einer Befragung an deutschen Hochschulen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
6. Webber, C. F. (2005). Governance and management of education in Canada: An analysis and perspectives. In M. K. Sharan & H. J. Walberg (Eds.), International encyclopedia of educational leadership and administration (pp. 369-372). Springer.

УДК 378.126

## АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА В ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ ДНР

*Борисова А.А.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*a.borisova@donnu.ru*

**Введение.** Учитель – одна из самых почётных, ответственных и нужных профессий на Земле. С раннего возраста мы учимся познавать окружающий нас мир. И чтобы понять, осознать и жить в нем правильно, нужно, чтобы нас окружали умные и понимающие его люди, отдающие своё умение, старание и заботу. На протяжении всего нашего жизненного пути нас сопровождают учителя, педагоги, преподаватели, репетиторы, наставники, мастера и т.д.

**Цель** данной работы – осветить работу в профильных психолого-педагогических классах ДНР направленных на престижность педагогической профессии.

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к личности педагога и его профессионально-педагогической деятельности. Сегодняшний педагог должен быть профессионалом своего дела, уметь систематически пополнять свои знания, выстраивать свою деятельность как систему, расширять профессиональные умения, быть примером для своих воспитанников [1].

В рамках работы психолого-педагогического класса среди учащихся старших классов общеобразовательных школ ДНР в ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», кафедрой педагогики было проведено занятие на тему: «Педагогическое мастерство и личность педагога: теоретический и практический аспекты». Цель данного занятия - показать важность педагогической профессии. Обратить внимание учащихся на мастерство и личность педагога в теоретической и практической деятельности, как необходимой составляющей образовательно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

**Основная часть.** Важность профессии учителя отображается в цитатах великих педагогов, учёных, политиков и т.д. Их слова известны всему миру. Д.И.Менделеев говорил: «Вся гордость учителя в учениках в росте посеянных им семян». По мнению К.Д.Ушинского: «Учитель – это плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить невозможно». Ш.А. Амонашвили считает, что: «Учителю принадлежит самая главная роль в формировании будущего страны». Российский революционер, советский государственный и партийный деятель М.И. Калинин отмечал: «Педагог-это инженер человеческих душ». В.А. Сухомлинский великий педагог всех эпох сказал: «Профессия учителя – это человековедение, постоянное, никогда не прекращающееся проникновение в сложный духовный мир человека». Отметим, что цитировать великолепие учительского труда можно до бесконечности.

Во время проведения занятия в психолого-педагогическом классе уделялось внимание значению педагогического мастерства в работах известных авторов И.А.Зязюна; Л.В.Крамущенко; И.А.Колесникова, Н.В.Кузьминой, И.Ф.Кривонос; Н.Н.Тарасевич; А.И.Мищенко, В.А.Семиченко; С.Д.Якушевой.

Предметом нашего внимания был современный учитель, который должен выступать как яркая индивидуальность, творческая личность, способная к развитию личностной и интеллектуальной культуры, инновационному творческому мышлению, самопознанию и осмыслению, умеющая решать проблемные ситуации, а также уметь заинтересовать и увлекать процессом саморазвития учащихся.

Русский историк В.О.Ключевский сказал: «Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить, то, что преподаёшь, и любить тех, кому преподаёшь». Исходя из вышесказанного можно оценить, специфику

работы учителя определив уровень его творческого отношения к своей деятельности, а также его педагогического мастерства.

По мнению С.Д. Якушевой: «педагогическое мастерство – это высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в том, что в отведённое время учитель достигает оптимальных результатов. Это комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности» [2].

Мастерство – это особое состояние. Нельзя быть мастером в большей или меньшей степени. Можно или достигнуть мастерства, или нет. Настоящий мастер всегда прекрасен в момент трудовой деятельности. Педагогическое мастерство выражает высокий уровень развития педагогической деятельности, владение педагогической техникой, а также личность педагога, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию.

Главным в педагогическом мастерстве является эффективное применение психолого-педагогической теории, использование передового опыта, искусное использование различных методик, которые способствуют достижению высоких результатов в обучении и воспитании учащихся.

Отмеченные выше определения профессии учителя, требования к ней позволили нам сформулировать памятку учителю:

1. Всегда будьте думающим и мыслящим педагогом.
2. Активно реализуйте свои жизненные идеи.
3. Будьте всегда жизнерадостным.
4. Учите детей ярко и смело.
5. Развивайте и формируйте самостоятельную активную учебно-практическую деятельность учащихся.
6. Не забывайте основные правила «педагогике сотрудничества».
7. Как можно чаще создавайте на уроке ситуацию успеха.
8. Доверяйте своим воспитанникам.
9. Умейте прощать учащимся мелкие проступки; не возводите мелочи в принцип.
10. Старайтесь быть всегда подтянутым, опрятным, аккуратным не только внешне, но и внутренне.
11. Как можно реже читайте нотации и нравоучения.
12. Будьте одинаково требовательны ко всем ученикам.
13. Всегда будьте в курсе всех событий в вашем классе.
14. Никогда не забывайте отметить стремление учащегося стать лучше.
15. Не унижайте человеческого достоинства окружающих.
16. Ни в коем случае не наказывайте трудом, так как труд – это дело чести.
17. К серьёзным наказаниям прибегайте крайне редко, старайтесь обойтись без них.



18. Всегда поддерживайте бодрый, жизнерадостный стиль и тон в жизни класса.

19. Постоянно совершенствуйте педагогическую технику и мастерство.

**Заключение.** В ходе проведённого занятия с применением практических заданий (опишите любимого педагога; перечислите личностные и профессиональные качества учителя; составьте критерии успешности педагога в своей профессии; сделайте анализ притчи об учителе и учениках; попробуйте себя в роли учителя). Вызвало живой интерес к педагогической профессии. В завершении занятия учащимся старших классов было предложено тестирование «Определение склонности к педагогической профессии». Результат этого теста заставил старшеклассников задуматься: актуально ли для них профессия учителя?

Считаем, что проведённое занятие в психолого-педагогическом классе вызвало мощный мотивационный эффект о принятом решении возможности связать свою будущую профессиональную деятельность с педагогической наукой и стать педагогом.

#### **Список литературы**

1. Занина Л.В. Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 288 с.
2. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учебное пособие / С.Д. Якушева. – 3-е изд. – М.: Неолит, 2017. – 416 с.

УДК 37.032.2

### **К ВОПРОСУ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЕЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Вшивкова Т.Г.<sup>1,2</sup>, Голубничая Е.В.<sup>1</sup>*, канд. пед. наук, доц.

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, РФ

<sup>2</sup>МБОУ «СОШ № 4», г. Абакан, РФ

*Inpro2002@mail.ru*

**Введение.** В настоящее время приоритетным направлением воспитательной работы в школе становится духовно-нравственное воспитание на всех ступенях обучения. Не смотря на достаточную разработанность программ и их эффективное педагогическое воздействие, у них отмечается слабое психологическое сопровождение процесса нравственного воспитания и развития школьников. Так, например, в

современной школе особое внимание важно уделить духовно-нравственному воспитанию подростков с интернет-аддикцией.

**Цель.** Рассмотреть особенности духовно-нравственного воспитания у подростков с интернет-аддикцией в общеобразовательной школе.

**Основная часть.** Обратимся к концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (авторы: А.Я. Данилюк, А. М. Кондаков и В. А. Тишков), где духовно-нравственное воспитание рассматривается как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию» [2]. Данное понятие отражает не только усвоение ценностей, но и их принятие. Процесс духовно-нравственного воспитания имеет свой результат. В качестве которого выступает воспитанность личности. Л.А. Григорович рассматривает нравственную воспитанность как устойчивую положительную привычку и привычные нормы поведения, культуру отношений и общения с окружающими людьми [3]. Таким образом, можно отметить, что под данным понятием кроется привычка, то есть то, что для человека стало обычным, постоянным. Такие привычки проявляются в общении и построении отношений с людьми в рамках принятых в обществе норм на постоянной основе. Воспитанность включает в себя сложные и многообразные категории: убеждения, модель мышления и мировоззрение, самооценку, ценности, манеры, понятие чистоты и скромности, идеалы красоты и эстетики, отношение к семье, к школе, к своему здоровью и окружающей среде, принятие гендерной роли, также сюда можно отнести отношение к правосудию, авторитетам и уважение.

Обучение в средней школе приходится на подростковый возраст, главной особенностью которого является интимно-личностное общение со сверстниками. Данный возраст особо сензитивен к внешним влияниям, что может привести к аддиктивному поведению. Ц. П. Короленко определяет аддиктивное поведение как форму отклоняющегося поведения, которая выражается в уходе от реальности посредством изменения психического состояния [1]. Так, создаётся иллюзия безопасности, чтобы человек во время психологического дискомфорта ощутил восстановление равновесия, он искусственным путём изменяет своё актуальное психическое состояние. Подростки, которые не смогли реализовать свой потенциал в реальности, не установили близкие и доверительные отношения со сверстниками, переносят свою активную деятельность в виртуальное пространство.

Вышесказанное определяет необходимость включать интернет-аддиктивных обучающихся в совместную деятельность с окружающим социумом. Расширение социальных контактов помогает преодолению трудностей во взаимодействии с другими людьми. В следствии чего у подростка формируется чувство долга, ответственность, развиваются

коммуникативные навыки, подросток перенимает общественные ценности и морали, убеждения, результат – здоровое мировоззрение.

В настоящее время актуальным направлением духовно-нравственного воспитания подростков с интернет-аддикцией является социальное проектирование, которое поможет обучающемуся не только осмыслить важные социальные проблемы и найти пути их преодоления, но и поможет в самореализации и самовыражении, активизации творческого потенциала, получению нового личного опыта, а также найти единомышленников в реальной жизни. Мы полагаем, что в программу духовно-нравственного воспитания необходимо включать социально-психологические тренинги, которые будут способствовать развитию личностной рефлексии, формированию адекватной самооценки, эмпатии, коммуникативных навыков, творческих способностей и креативности. Однозначно следует подчеркнуть включение обучающихся в волонтерскую деятельность. Вовлечение подростков в организацию посильной помощи нуждающимся помогает раскрыть свой потенциал, расширить кругозор и получить реальный положительный социальный опыт. Ещё одним немало важным направлением работы по духовно-нравственному воспитанию подростков является работа с их родителями, которая западает во множестве школ. Привлечение родителей к реализации духовно-нравственного воспитания, способствует улучшению микроклимата в семье, укреплению детско-родительских отношений, позволяет подростку увидеть, что родитель находится с ним «на одной волне», видит в нём соратника и надёжную опору. И последнее на что необходимо обратить внимание при организации духовно-нравственного воспитания подростков с интернет-аддикцией – это непосредственное привлечение подростка к организации мероприятий, акций и т.п. Данная работа поможет сформировать ответственность, аккуратность и пунктуальность, способность отвечать за свои поступки.

С учетом вышесказанного мы разработали программу духовно-нравственного воспитания для подростков с интернет-аддикцией. Особенностью данной программы является то, что она направлена не только на повышение уровня духовно-нравственного воспитания, но и на нивелирование интернет-аддикции у подростков, то есть через занятия по духовно-нравственному воспитанию мы снижаем уровень интернет-аддикции. Данная возможность появляется за счёт того, что в программу включены не только занятия на повышение нравственности, но и тренинги на снятие тревожности, повышение уровня коммуникативных способностей, повышение самооценки, формирование навыков работы в группе. Также предусмотрены тренинги на повышение рефлексивных способностей и развитие эмпатии. Программа прошла апробацию в МБОУ «СОШ № 12» города Абакана. Результаты реализации программы положительную динамику в развитии духовно-нравственного воспитания,

также снижение уровня интернет-аддикции у подростков в экспериментальной группе.

**Заключение.** Общеобразовательная школа может организовать целостную, эффективную, комплексную работу с подростками в рамках духовно-нравственного воспитания, что будет способствовать снижению уровня интернет-аддикции у подростков. В рамках духовно-нравственного воспитания у интернет-аддиктивных подростков развиваются коммуникативные умения, повышается уровень социальной адаптации, что снижает уровень интернет-зависимости.

### Список литературы

1. Ганишина, А. С. Теоретические основы исследования аддиктивного поведения личности в отечественной и зарубежной литературе / А.С. Ганишина, И.С. Ганишина. — Текст: электронный // NovaInfo. – 2016. – № 56. – С. 392-398. – URL: <https://novainfo.ru/article/9042> (дата обращения: 15.12.2022). – Режим доступа: свободный.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: стандарты второго поколения / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2014. – 23 с. – Текст: непосредственный.
3. Журавлёва Н. А. Значение нравственного воспитания в становлении жизненных ценностей современной молодежи / Н. А. Журавлёва. // Вестник Прикамского социального института. – 2019. – №2 (83). – С. 70-74. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-nravstvennogo-vozpitanija-v-stanovlenii-zhiznennyh-tsennostey-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 27.11.2022). – Текст: электронный. – Режим доступа: свободный.

УДК 378

## КОМПОНЕНТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОУ

*Головинова А.А.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*alla.golovinova.70@mail.ru*

**Введение.** Будущий педагог ДОУ, получивший образование в университете, обязан иметь сформированные на протяжении всего периода обучения здоровьесберегающие компетентности, позволяющие осуществлять свою педагогическую профессиональную деятельность на основе современных требований, нацеленных на сохранение и укрепление здоровья как подрастающего поколения, так и самого воспитателя. Компетентностный подход формирования здоровьесберегающих знаний студентов постепенно занимает ведущее место в профессиональной подготовке будущих педагогов, выступает основой образовательной

государственной политики, трансформируется в общественно осознанное необходимое явление.

**Основная часть.** Аксиологический компонент выражает осознание человеком физического и психического здоровья как неизменной ценности на протяжении всей жизни. Человек представляет собой наибольшую ценность общественной жизни, общественного сознания, ведущую цель движения вперед всего человечества. Именно аксиологический компонент акцентирует внимание на формирование у обучающихся первостепенного значения общечеловеческих ценностей, соединением их в сознании человека с современными реалиями бытия. Компонент занимает ведущую роль в формировании профессиональной и этической культуры ЗОЖ, совокупности педагогических ценностей готовности студента к здоровьесбережению. Аксиологический компонент является значимым аспектом в здоровьесберегающей подготовке будущих педагогов, так как специфика их будущей профессиональной деятельности состоит в ее аксиологическом смысле, а именно воспитать молодое поколение ориентированным на ЗОЖ [1].

Аксиологическая составляющая формирования здоровьесберегающих основ профессионального поведения будущих педагогов дает возможность выявления и анализа важнейших профессиональных ценностей здоровья, на усвоение которых необходимо направить образовательный процесс высшей школы, и которые необходимо рассматривать в качестве основы культуры и фундамента профессионального поведения педагога дошкольного образования. Аксиологический компонент нацелен на выработку у студентов устойчивой потребности, основанной на осознанном отношении к проведению систематических занятий по повышению их уровня физической подготовленности, укрепления здоровья. Состояние здоровья определяет работоспособность будущих специалистов в профессиональной деятельности [2, с. 66]. Ценностные ориентиры формирования ЗОЖ не должны ограничиваться только направленностью на развитие физических качеств, целесообразно активизировать разнообразные аспекты, такие как познавательные, эмоциональные, моральные. Осознанное отношение к здоровьесбережению, ЗОЖ, позволяет не только в большей степени владеть собственным телом, но и дает возможность усиливать чувства самоуважения и уверенности в себе.

В ходе обучения студентов в университете наиболее эффективной следует рассматривать такую подготовку, которая объединяет воспитательный потенциал аудиторной работы и внеаудиторной деятельности, в форме клубной, проектной, для поиска и раскрытия ценностей, преимуществ в педагогическом здоровьесберегающем знании. В процессе формирования аксиологического компонента здоровьесберегающих основ профессионального поведения будущих

педагогов дошкольного образования необходимо применять диалоговые, проектные здоровьесберегающие педагогические технологии.

Здоровье ребенка признается главной ценностью педагогического воздействия именно в том возрастном периоде, когда происходит формирование качества всей последующей жизни, усваиваются нравственные нормы, формируется индивидуальность и проявляется характер. Состояние общества зависит непосредственно от признания уникальности данного периода жизни человека, педагогического воздействия, способности заложить фундамент ценностной ориентации на здоровый образ жизни. Человек является высшей ценностью, основа жизнедеятельности которой усвоение общечеловеческих ценностей, где здоровье выступает основной категорией.

Мотивация проявляется как ведущая структурной составляющей деятельности личности, обеспечивающая активную сущностную характеристику, дающая возможность к созидательной деятельности. Мотивация является своего рода пусковым механизмом всей деятельности человека и поэтому качественный уровень личностной мотивации здоровья определяет активность человека в отношении формирования у себя ЗОЖ. Духовное, физическое, психическое, социальное здоровье являются важнейшими человеческими потребностями, влияющими на мотивационные процессы. Это обуславливает акцентирование в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов внимания на степень влияния собственной мотивации на формирование здоровьесберегающей компетентности. Компонент возможно рассматривать как многокомпонентный объект, который имеет внутри себя определенные связи и составляющие, такие как: мотивации самосохранения, мотивации активности, мотивации научения (импринтинг), мотивации цели, мотивации личности, мотивации намерения, мотивации подражания, мотивации воспитания [3, с. 499].

Мотивационный компонент здоровьесберегающей компетенции представляет собой не однородную структуру. У студента необходимо наличие устойчивого побудительного интереса к достижению здоровьесберегающей компетентности исходя из целесообразности достижения последующего профессионального мастерства. Без осознанной мотивации будущий педагог не сможет постигать идеи здоровьесбережения в контексте будущей профессиональной деятельности. Стремление к познанию нового имеет критически важное значение для обретения здоровьесберегающей компетентности. Мотивация неразрывно связана с ориентированностью студента в планируемой профессиональной деятельности в ДООУ. Мотивированное сохранение индивидуального здоровья и активная позиция вуза в деле сохранения здорового образа жизни в период обучения студентов может способствовать здравоохранительному поведению молодежи [4, с. 63].

Когнитивный (гносеологический) компонент включает совокупность теоретических и практических основ медицинских и биологических знаний, морфофункциональных особенностей организма человека в процессе онтогенеза, нейрофизиологии и физиологии высшей нервной деятельности подростков, физиологических механизмов психических процессов и состояний [5, с. 79]. У поступивших в университет студентов познавательные процессы в полной мере сформированы, и задача стоящая перед обучающими состоит в последующем развитии и усовершенствовании данных процессов. Глубокое усвоение знаний требует развития от студентов теоретического мышления, умения получать и формировать новые знания, их обрабатывать и применять.

**Заключение.** Составляющими компонентов ЗОЖ являются действующая концепция обучения в вузе, основные и дополнительные профессионально-образовательные программы, методические документы оказывающие регламентирующее воздействие на образ жизни и поведение студентов. Компоненты ЗОЖ нацелены на достижение у студента способности самостоятельно методически правильно применять методы физического воспитания и укрепления здоровья, стремление к достижению необходимого уровня физической готовности для достижения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Создание оптимальных педагогических условий создает возможность студентам реализовать персональные внутренние ресурсы, такие как знания, умения, навыки, индивидуальные психологические особенности, внешние ресурсы в виде информационных, личностных, материальных с целью формирования необходимой здоровьесберегающей компетентности.

### Список литературы

1. Нуркулова Э.Р. Аксиологический компонент педагогической культуры / Э.Р. Нуркулова, М.Р. Нуркулова // Бюллетень науки и практики. – 2022. – Т. 8. – №11. – С. 463-468.
2. Дорошенко В.В. Исследование когнитивно-аксиологического компонента проблемы реализации комплекса ГТО в ВУЗе / В.В. Дорошенко, В.В. Дорошенко // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). – С. 65-68.
3. Садовников Е.С. Механизмы формирования системы мотивации молодежи к здоровому образу жизни / Е.С. Садовников, Г.Е. Середина, Н.В. Сведерек, Н.В. Серединцева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 12 (214). – С. 497-504.
4. Архипова Л.Ю. Оценка физического, социального и ценностного компонента здоровья в структуре здорового образа жизни студенческой молодежи медицинского университета / Л.Ю. Архипова, А.А. Свищева // Ученые записки СПбГМУ им. акад. И.П. Павлова. – 2020. – Т. 27. – № 3. – С. 59-64.
5. Зеер Э.Ф. Критерии и показатели оценки здоровьесберегающей компетентности студентов / Э.Ф. Зеер, Е.А. Югова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 10. – С. 78-82.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Голубничая Е.В.<sup>1</sup>*, канд. пед. наук., *Комарова Д.М.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, РФ

<sup>2</sup>МБОУ «СОШ № 30», г. Абакан, РФ

*inpo2002@mail.ru*

**Введение.** Креативность предоставляет большие возможности детям для экспериментирования с мыслями, действиями и материалами, что способствует развитию ключевых навыков, необходимых для успешной жизни взрослого человека. В настоящем мире вопрос развития креативности у ребенка становится особенно актуальным. Среди современных методов, способствующих ее развитию, особое место занимают интеллект-карты. Этот инструмент помогает развить у детей навыки решения проблем, сотрудничества и переговоров, а также позволяет им расширить свой мыслительный процесс.

**Цель работы** – рассмотреть возможности использования технологии интеллект-карт в образовательном процессе для развития креативного мышления обучающихся.

**Основная часть.** В узком смысле интеллектуальная карта — это разновидность древовидной диаграммы, в которой заголовок располагается в центре, а темы расширяются как по горизонтали, так и по вертикали.

Термины Mind Map и Mind Mapping были созданы Тони Бьюзенем, вдохновленным методами запоминания древних греков. Греки хорошо использовали ассоциации и воображение, чтобы связать новую информацию с существующей памятью и, таким образом, стимулировать мозг к точному воспроизведению деталей. Многие великие мыслители в истории, особенно да Винчи, часто использовали в своих заметках графики, коды и ссылки для «рисования». Бьюзен подчеркнул, что графический образ мышления является основой интеллект-карт. Чтобы завершить свою теорию, он далее продвигал сужающиеся линии, цветные ветви и многое другое, стремясь имитировать нейронные клетки [2]. Интеллект-карты, по своей сути, являются инструментами визуального мышления, которые графически организуют информацию.

Интеллект-карты эффективны, потому что они имитируют процесс обучения мозга. Они структурируют информацию, которая исходит из центральной идеи, а не читается по линейному шаблону. Наличие центральной структуры, которая разветвляется на различные ответвления,



значительно упрощает усвоение информации, позволяя людям быстро запоминать и передавать уровни информации.

Если говорить об актуальности использования интеллект в образовательном процессе, то это позволяет учащимся усваивать сложные знания, и после создания карты связей учащиеся получают представление о общей картине [1]. Интеллект-карты действительно очень полезны, когда речь идет о поощрении креативности и возможности генерировать новые идеи в ходе мозгового штурма. Это связано с тем, что пространственное расположение ментальной карты помогает получить лучший обзор, делая новые связи более заметными, чтобы можно было создавать бесконечное количество мыслей, идей, ссылок и ассоциаций по любой теме [3]. В целом, используя свободу творчества для организации интеллект-карты, учащийся сможет получить более целостное понимание того, как все взаимосвязано.

Для того, чтобы выявить как использование интеллект карт влияет на развитие творческого мышления было проведено исследование в 7-х классах. В экспериментальную группу вошли ученики 7А класса. С ними проводились занятия по химии с использованием интеллект карт. В контрольную группу вошли ученики 7 Б класса, они занимались по обычной программе. С целью изучения уровня креативности были подобраны такие методики, которые могли бы быть использованы для школьников. При этом были использованы три разные методики для того, чтобы получить наиболее точный результат. Результаты диагностики уровней творческого мышления учащихся в виде средних баллов по группе представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики первичной и повторной диагностики уровней творческого мышления обучающихся

Наименование методики	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	до	после	до	после
Тест креативности Торренса	49,5	59,2	51,3	51,3
Диагностика личностной креативности Е.Е. Туник	62,2	68,2	62,8	64,1
Психодиагностика креативного мышления Е. Туник	15	26,9	19	18,2

Таким образом, можно заключить, что предварительное исследование креативного мышления в 7-х классах показало его недостаточное развитие, что указывает на необходимость дальнейшей работы в данном направлении.

Далее в ходе практической работы были составлены конспекты уроков по химии с применением интеллект-карт, учитывая поэтапное внедрение технологии. Так, изначально интеллект-карты составлялись

самим преподавателем для того, чтобы продемонстрировать данную технологию учащимся. Важно отметить, что на этом этапе учащимся предоставлялась не просто готовая интеллект-карта, а преподаватель создавал ее на уроке, вовлекая в этот процесс и самих учеников. На втором этапе учащиеся уже сами должны были создавать собственные интеллект-карты, разбившись на группы. При этом преподаватель по-прежнему подсказывал и направлял учащихся.

После проведения занятий с использованием интеллект-карт в экспериментальной группе было проведено повторное тестирование в обеих группах с целью выявления уровня развития креативного мышления. Можно отметить, что по всем трем рассмотренным методикам показатели экспериментальной группы превышают показатели контрольной. Это говорит о том, что разработанная система уроков способствует повышению креативного мышления обучающихся.

**Заключение.** Мы можем сделать вывод о том, что Интеллект-карты являются эффективным инструментом развития креативности мышления обучающихся в образовательном процессе, поскольку они отражают сложный и естественный процесс обучения мозга. Благодаря своей структуре, они предоставляют возможность организовать информацию вокруг центральной идеи, пропуская привычные линейные шаблоны чтения. Итак, можно заключить, что комбинирование слов и изображений является наиболее эффективным методом обучения и понимания. Этот подход облегчает запоминание информации и повышает продуктивность процесса изучения. Применение интеллект-карт позволяет детям выбирать и организовывать информацию, интегрируя ее в понятной форме.

### **Список литературы**

1. Ахмедова Э. М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе // МНКО. – 2020. – №2 (81). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-aspektyispolzovaniya-tehnologii-intellekt-kart-mind-map-v-pedagogicheskomprotssesse> (дата обращения: 11.09.2023)
2. Перепелица С.А. Интеллект-карта – один из методов формирования компетенций // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2020. – №4 (40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karta-odin-iz-metodov-formirovaniya-kompetentsiy> (дата обращения: 11.09.2023)
3. Самофалова М.В., Суркова Н.В. Использование ментальных карт в процессе обучения // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-mentalnyh-kart-vprotssesse-obucheniya> (дата обращения: 11.09.2023)

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ «ОДАРЁННОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ ИНДИИ

*Горбылева Е.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, РФ  
*elenagorbyleva@mail.ru*

**Введение.** Философы Индии с древних времен пытались найти ответ на вопрос о том, как можно анализировать, тренировать и развивать мозг, чтобы объяснить и получить ответы на религиозно просветительские вопросы. В те времена одаренность рассматривалась как состояние, явление, процесс, бытие, которые зависят от того, насколько человек является упорным и сколько усилий он прикладывает для улучшения своего бытия. Проявление способностей к красноречию, умение логически обосновывать мысли, аргументировать было залогом успешного продвижения в высшие круги общества, а также считалось признаками одаренного человека. Однако во времена британской колонизации появилась новая форма одаренности, единственным критерием которой является академические успехи ребенка, то есть акцент делается на получении готового «продукта», а не на процессе, в котором этот «продукт» воспитывается [5, с. 102- 109].

В современной индийской педагогике большинство концепций одаренности также сосредоточено на академической успеваемости и высоком уровне интеллектуальных способностей, измеряемых по тестам IQ. Тем не менее, последние два десятилетия охватили многомерные представления и определения одаренности, на которые влияют более широкие способности, связанные с лидерством, творчеством, искусством и педагоги придерживаются подхода, в основе которого лежит дифференциация талантов [4, с. 212-218].

**Цель исследования** – изучить особенности и тенденции определения понятия «одаренность» в контексте многокультурного и многонационального общества Индии для дальнейшего использования педагогического опыта по воспитанию и обучению одаренных детей в нашей стране.

**Основная часть.** По мере актуализации такого феномена, как одаренные дети, произошли изменения в понятийном аппарате. В результате анализа теоретической базы исследования выяснено, что индийские ученые (А.К. Сривастава, М.К. Раина, А. Санкаранараянан, Н.Девидайл, В. Пандид, М.Хуссейн) раскрывали понятие «одаренность» разными способами в зависимости от исторических и социально-культурных условий, существовавших в индийском обществе. В частности, в индийском обществе продолжается полемика как

относительно самого определения одаренности, так и его происхождения и структуры, роли наследственности и среды в развитии одаренности, значения психологических механизмов саморазвития личности и культурологических факторов.

Обзор современных моделей одаренности в Индии показал, что теоретическую основу индийских концепций составляют исследования ведущих мировых ученых в области одаренности (Г. Гарднер, Дж. Рензулли, Р. Стернберг, А. Танненбаум и др.). На основе вышеупомянутых теорий индийские ученые разработали модели одаренности и творчества, которые основаны на духовных и традиционных ценностях, но могут изменяться в зависимости от потребностей индийского общества. К таким моделям одаренности относится четырехуровневая модель творчества М. Пандид, модель исключительности Д. Даи, Ф. Чен, бихейвиористская модель одаренности, основанная на поведении одаренных детей, модель одаренности Аниты Каруп и Муниры Хуссейн, которая заключается в выявлении одаренности по набору качественных характеристик. Обобщив изученные модели можно сделать вывод о том, что одаренность в индийском контексте представлена как совокупность определенных качественных характеристик, которые развиваются в благоприятных условиях и отличают одаренного ребенка от других детей, сочетания высоких морально-духовных качеств и академической успеваемости.

До недавнего времени в индийской педагогической литературе термин «одаренный» отождествлялся с термином «творческий», при этом каждый имел своё философское обоснование. Однако, существенные различия в понимании концепции «творчество» в западной и восточной литературе по психологии объясняется религиозными предрассудками и социальным этикетом, поэтому, творческие люди в восточной культуре не склонны к радикальному революционному творчеству, хотя творчество предполагает индивидуальный выбор даже в таком многокультурном и многорелигиозном обществе как индийское общество.

Некоторые индийские ученые понимают одарённость как талант. Такие ученые, как А.К. Сривастава и М.К. Раина умышленно используют термин «высокий уровень развития» вместо термина «одаренность» потому, что считают слова «талант» и «одаренность» элитарными и антидемократическими, которые приобрели брендовый оттенок в результате наследия Британской колонизации [5, с. 102-109]. Западные же концепции делают больший акцент на личности, ее когнитивно-мотивационном функционировании и рассматривают творчество как процесс в человеке [3, с. 15-20]. Сегодня из-за глобального смешения исследований и научных идей расхождение в понимании терминов «одарённый» и «творческий» постепенно сужается.

Индийский исследователь Бхоук предполагает, что творчество – выражение одаренности и таланта, при этом оно является

социокультурным явлением, происходящим в социокультурной среде, поэтому, исследования должны включать культурно-специфические качества, так как духовность и одаренность имеют сильную моральную коннотацию в индийском обществе [2, с. 5-15]. Некоторые исследователи подчеркивают, что творчество фактически самая высокая форма одаренности [1, с. 150-158].

Изучение концепций и моделей одаренности помогает индийским учителям эффективно применять их в практике воспитания и обучения одаренных детей. Так, особенность использования теории Гарднера в индийском контексте заключается в том, что педагоги сами разрабатывают критерии в отношении использования его теории на практике, чтобы предотвратить наклеивание ярлыков относительно типа одаренности. Такой подход помогает анализировать и критиковать свои собственные стандарты критериев и оценки работы одаренных детей.

**Заключение.** Результат научного поиска показал причины отсутствия единых критериев для понятия «одаренность». Во-первых, представления об одаренности значительно различаются в разных культурах, а разнообразие представлений приводит к различному пониманию и интерпретации самой сути одаренности. Во-вторых, понятие «одаренность» было концептуализировано в зависимости от потребностей общества. Установлены различия в толковании одаренности в древней и современной Индии, а также отличия в понимании «одаренности» в западной и восточной литературе. В-третьих, необходимо отметить различия в понимании понятия «одаренность» западными и индийскими учеными, что объясняется территориальными, религиозными, многоязычными, этническими и культурологическими особенностями индийского общества.

### Список литературы

1. Besanzon, M. Creativity, Giftedness and Education. *Gifted and Talented International*, 28.– 2013.– P.149–161. – URL: 10.1080/15332276.2013.11678410
2. Bhawuk, D. P. S. Culture's influence on creativity: The case of Indian spirituality. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(1). – 2003. – P. 1–22. – URL: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00059-7)
3. Csikszentmihalyi, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. – New York, NY:Cambridge University Press. – 1999.– P. 313-335
4. Runco, M. A., & Albert, R. S. The threshold theory regarding creativity and intelligence: An empirical test with gifted and non-gifted children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11.– 1986.– P. 212–218
5. Sundararajan, L., & Raina, M. K. Revolutionary creativity, east and west: A critique from indigenous psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 35.– 2015.– P. 3–19. – URL: <https://doi.org/10.1037/a0037506>

## ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Горчакова И.А.*, канд. пед. наук, доц., *Гриценко Н.Л.*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*i.gorchakova@donnu.ru*

**Введение.** В настоящее время проблеме формирования имиджа руководителя организации уделяется особое внимание. Связано это с тем, что руководитель является «лицом» организации и от его собственного имиджа, зачастую, зависит имидж всей компании. Положительный имидж руководителя позволяет не только утвердиться в деловых кругах непосредственно самому руководителю как профессионалу своего дела, но и повлиять на формирование имиджа всей организации, что, в свою очередь, благоприятно отражается на ее конкурентоспособности, расширении возможностей в осуществлении деятельности, завоевании новых сегментов рынка и т. д. [1]. Относится это не только к крупным производственным, торговым, информационным и другим компаниям, но и к учреждениям образования [2].

**Цель работы** – рассмотрение основных компонентов имиджа руководителя образовательной организации, технологии, этапы и условия его формирования.

**Основная часть.** Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме формирования имиджа руководителя позволил нам установить, что изучением данной проблемы занимались Г. М. Андреева, Н. В. Галиуллина, В. Г. Горчакова, Е. В. Змановская, А. А. Калюжный, Н. И. Левшина, А. Ю. Панасюк, Е. Б. Перелыгина, Г. Г. Почепцов, Н. А. Савичева, В. М. Шепель и др. В результате проведенного анализа нами установлено, что имидж является многогранным понятием, включающим эмоционально окрашенный образ руководителя, представление или мнение, сложившееся у определенной группы людей касательно руководителя, средство развития и самосовершенствования личности руководителя организации. Имидж состоит из личностного, социального и профессионального компонентов, а также включает концептуальный, визуальный, поведенческий и коммуникативный образы. Критериями имиджа руководителя образовательной организации выступают коммуникабельность, нравственность, психическое здоровье, приобретенные жизненные качества.

Невербальный имидж руководителя образовательной организации складывается из перечня важнейших составляющих: кинесических, такесических, проксемических, просодических и экстралингвистических средств. Вербальный имидж представляет собой имидж, включающий

правильную постановку речи, голоса, формирование и поддержание коммуникативных качеств речи. Анализ сущности профессионального имиджа руководителя образовательной организации (ОО) позволил выделить определенные его компоненты, представленные в составленной нами таблице 1.

Таблица 1

Компоненты профессионального имиджа руководителя ОО

№ п/п	Компонент профессионального имиджа руководителя ОО	Характеристика компонента профессионального имиджа руководителя ОО
1.	Гуманистическая направленность	Ценностное отношение к личности каждого участника образовательного процесса.
2.	Развитые педагогическое мышление, педагогическая и профессиональная компетентность	Способность педагогически мыслить, правильно действовать с позиции профессионально-педагогической компетентности.
3.	Положительный коммуникативного поведения стиль	Оправданность использования оценочных суждений, доброжелательный тон, умение ставить открытые вопросы, вовлекать в обсуждение актуальных задач деятельности ОО всех членов педагогического коллектива
4.	Профессионально важные качества	Коммуникативная толерантность (расположенность к членам образовательного процесса и общественности, доброжелательность, высокая степень принятия каждой личности педагогического коллектива, тактичность), эмоциональная устойчивость, динамизм личности, т. е. способность к волевому воздействию и логическому убеждению, оптимистическое прогнозирование, эмпатия, эрудиция, рефлексия.

Профессиональный имидж с психологической точки зрения представляет собой совокупность таких психологических составляющих, как эмоциональный интеллект, притягательность, представления руководителя о самом себе, визуальный имидж, аудиальный имидж, кинестетический имидж, обонятельный имидж, которые так или иначе отражают его профессиональную деятельность.

Нами были рассмотрены этапы, структура, технология и условия формирования положительного имиджа руководителя образовательной организации и установлено, что формирование имиджа – достаточно сложный процесс, включающий ряд этапов. Основными этапами являются: анализ существующего имиджа, разработка концепции формируемого имиджа, целенаправленное и планомерное формирование имиджа, поддержание и обновление имиджа руководителя.

Технология формирования имиджа руководителя включает набор определенных методик. Так, В. Г. Горчакова [3], в технологию формирования имиджа руководителя включила следующие методики: внутренняя работа над образом, внешняя работа над образом, управление имиджем.

Укажем основные условия формирования положительного имиджа руководителя: осознание необходимости формирования положительного имиджа, проявление собственной активности в процессе работы над созданием имиджа, анализ собственных возможностей и способностей, учет общей структуры имиджа с доминированием профессионального компонента, овладение необходимыми для положительного имиджа качествами личности, стремление к гармоничному формированию всех структурных компонентов имиджа.

**Заключение.** Таким образом, положительный имидж способствует формированию уверенности персонала в достижении поставленных целей, оптимизации коммуникативного процесса, формированию позитивных установок на реализацию разнообразных направлений деятельности организации, личной заинтересованности каждым сотрудником в повышении эффективности деятельности организации, созданию благоприятного социально-психологического климата в коллективе, что в совокупности способствует эффективному управлению образовательным учреждением.

### Список литературы

1. Горчакова, И. А. Управление персоналом в современных организациях / И. А. Горчакова, Е. О. Бажанова // Управление персоналом: реалии настоящего и возможности будущего: материалы I Международной научно-практической конференции, Донецк, 20 апреля 2022 года. – Донецк: Донецкий национальный технический университет, 2022. – С. 236-244.
2. Войтович, Е. Е. О факторах, способствующих качественному управлению учебным учреждением / Е. Е. Войтович, И. А. Горчакова // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, Донецк, 27–28 октября 2022 года / под общей редакцией С.В. Беспаловой. Том 6 Часть 2. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. – С. 31-34.
3. Горчакова, В. Г. Имидж: розыгрыш или код доступа? / В. Г. Горчакова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2018. – 253 с.



## ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА К ЛИЧНОСТНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РОСТУ

*Деминская Л.А.*, д-р пед. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*l.deminskaya@donnu.ru*

**Введение.** Успешность профессиональной деятельности педагога во многом определяется уровнем сформированности его профессиональной компетентности и готовности к работе в условиях обновляющихся требований и инноваций. Вместе с тем, успешность и педагогическое мастерство педагога требует от него готовности к личностному профессиональному росту, к совершенствованию своих знаний и навыков ведения различных видов педагогической деятельности.

Проблема профессионального роста актуальна для каждого педагога, вне зависимости от его опыта и стажа педагогической деятельности, поскольку всегда есть возможности и перспективы совершенствования.

Развитие профессиональной компетентности – это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению педагогического опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование [2].

**Цель** – изучение актуальности «профессионального роста» педагога и готовности к его осуществлению.

**Основная часть.** Профессиональный рост педагога можно рассматривать как целенаправленную деятельность, имеющую своей конечной целью:

- повышение уровня профессиональной компетентности;
- совершенствование готовности к решению современных педагогических задач;
- психологическая готовность к педагогической деятельности;
- педагогическое мастерство;
- инновационная деятельность;
- педагогическое творчество;
- высокий уровень методологической культуры;
- повышение уровня управленческой компетентности и прочее.

Готовность к профессиональному росту педагога берет свое начало с самоопределения и самоорганизации, с того, что можно назвать *личностным управлением профессиональным ростом*.

Профессиональное самоопределение – это видение «себя в профессии», определения своего отношения к выбранной профессии,

наличие желания профессионального совершенствования, желание самореализации – воплощение своих личностных качеств в педагогической сфере деятельности [4].

Самоорганизация является одним из условий профессионального роста, поскольку обеспечивает упорядоченность, организованность, рациональность и коррекцию работы педагога.

Наиболее важно:

- планирование долгосрочных планов работы;
- планирование повседневной работы педагога;
- организация и выполнение плана;
- учет рабочего и личного времени для осуществления плана;
- рациональное использование ресурсов педагогической деятельности;
- анализ выполнения плана;
- внесение корректив в разработанный план.

Весомый вклад в профессиональный рост педагога вносят:

- курсы повышения квалификации;
- переподготовка педагогических кадров;
- участие в работе методических семинаров и методических кабинетов;
- ведение научной работы и участие в научно-практических конференциях;
- обмен педагогическим опытом и прочее.

Таким образом, личностное управление профессиональным ростом педагога содержит следующие позиции:

- профессиональное самоопределение педагога;
- профессиональная самоорганизация;
- методологическое совершенствование;
- научное самосовершенствование;
- инновационная самореализация;
- творческое развитие;
- личностное развитие педагога.

К основным признакам готовности педагога к личностному профессиональному совершенствованию относятся:

- ценностное отношение к профессии;
- креативное отношение к профессии;
- способность генерировать и реализовывать новые идеи;
- стремление к научному поиску;
- способность к моделированию;
- стремление к самоопределению и самореализации в профессии;
- мотивация к успешности в области педагогики.

Важное значение имеет осознание самим педагогом необходимости повышения собственной профессиональной компетентности. Отсюда

вытекает необходимость формирования мотивации педагога к своему профессиональному развитию, понимания необходимости повышения уровня профессиональных качеств [1, 3].

Различают такие виды мотивации, как [1, 3]:

- познавательная мотивация – получение новых знаний, саморазвитие, самосовершенствование, развитие профессионального мастерства;
- социальная мотивация – самовыражение, самореализация себя в профессии, авторитет, уважение, желание быть лучшим.

*Мотивационный компонент* профессионального роста следует понимать как личностную потребность педагога к профессиональному саморазвитию и формированию профессиональной компетентности. *Мотив*, как внутреннее побуждение человека к активности, формируется ценностными ориентациями человека, его приоритетной системой ценностей в конкретный жизненный период его профессиональной деятельности.

**Заключение.** Успешность педагогической деятельности определяется высоким уровнем профессиональной компетентности, готовностью к постоянному профессиональному росту, возможностью самореализации и саморазвития.

Для успешного самосовершенствования педагога большое значение имеет его профессиональная среда, а именно – акмеологическая образовательная среда, которая характеризуется престижностью профессиональных достижений и результатами самосовершенствования.

### Список литературы

1. Бесмельдинова, Д. З. Мотивация педагогов к саморазвитию и самосовершенствованию как основа повышения качества образования / Д.З. Бесмельдинова. – Теория и технология образования. – 2015. – 2 (8). – С. 66 – 69. – URL: <https://clck.ru/35yfvG> (дата обращения: 14.09.2023).
2. Жайтапова, А. А. Профессиональный рост учителей в системе повышения квалификации / А. А. Жайтапова. – Алматы: РИПК СО, 2006. – 316 с.
3. Красношлыкова, О. Г. Мотивация профессионального роста педагогов в современных условиях / О. Г. Красношлыкова, Е. В. Приходько // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2 (22). – С. 47-54.
4. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие / М. М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования, 2009. – 448 с.

## ПАРТНЕРСКАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В КОНТЕКСТЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

*Дихтяренко Г.И.*, кан. пед. наук, *Зеленская К.П.*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*zelenskaakristi@gmail.com*

**Введение.** Современное образование представляет собой сложную и многогранную систему, где образовательные учреждения и семьи играют ключевую роль в формировании будущего наших детей. В контексте постоянных изменений и вызовов, стоящих перед образовательной сферой, партнерская модель взаимодействия семьи и детского сада становится неотъемлемым фактором управления образовательным учреждением.

Семья и детский сад представляют собой два неразрывно связанных элемента в жизни каждого ребенка. Совместное взаимодействие между ними имеет огромное значение, так как оно направлено на обеспечение оптимальных условий для развития и обучения маленьких учеников. Однако, в современном мире, где факторы, такие как изменения в технологиях, общественных ценностях и здравоохранении, вносят свои коррективы, необходимо переосмыслить и усилить это взаимодействие.

В данной работе мы погрузимся в тему партнерской модели сотрудничества между семьей и детским садом, рассмотрим, какие преимущества она может предложить, а также какие методы и стратегии могут быть использованы для управления образовательным учреждением в современных условиях. Наше исследование позволит лучше понять, как сотрудничество между семьей и детским садом способствует созданию более эффективной и поддерживающей среды для развития наших детей и образовательных учреждений в целом.

**Целью исследования** является изучение роли партнерской модели взаимодействия между семьей ребенка и детским садом в контексте управления образовательным учреждением.

**Основная часть.** Семья и детский сад – две неразрывно связанных образовательных среды, которые в совокупности влияют на развитие и рост ребенка. В современном образовательном пространстве активное взаимодействие семьи и детского сада становится все более значимым фактором управления образовательным учреждением. Партнерская модель такого взаимодействия оказывает положительное влияние на развитие детей и повышение качества образования.

Семья является первичной социализационной средой для ребенка, и ее активное участие в образовательном процессе играет важную роль в

формировании навыков, знаний и ценностей у малышей. Партнерство между семьей и детским садом предполагает взаимодействие на равных правах и взаимное доверие, что способствует созданию благоприятной образовательной среды для детей.

Партнерство между семьей и детским садом основывается на взаимном доверии, взаимодействии и открытой коммуникации. Ключевой момент в осуществлении партнерства – это осознание того, что родители являются основными воспитателями ребенка и активными участниками его образовательного процесса. В свою очередь, педагоги детского сада являются профессионалами с опытом и знаниями в области развития и образования детей. Комбинирование родительского опыта с профессиональной компетенцией педагогов создает оптимальные условия для самореализации ребенка.

Одним из основных аспектов партнерской модели является построение открытого коммуникационного пространства, в котором семья и детский сад могут обмениваться информацией, обсуждать вопросы развития и внедрять совместные проекты. Регулярные встречи, родительские собрания, консультации помогают создать доверительные отношения и способствуют взаимопониманию между педагогами и родителями.

Партнерство семьи и детского сада включает в себя не только информационное общение, но и активное участие родителей в жизни образовательного учреждения. Волонтерская деятельность, организация тематических мероприятий, поддержка образовательных проектов способствуют повышению интеграции семьи и детского сада. Такое взаимодействие позволяет сформировать устойчивую партнерскую сеть, в которой каждый участник имеет свою роль и ценность. Участие родителей в жизни детского сада имеет положительные результаты для детей. Оно способствует расширению кругозора, развитию социальных навыков и уважению к разнообразию мнений. Взаимодействие семьи и детского сада позволяет создать эффективную систему поддержки и помощи детям, а также индивидуальный подход к каждому малышу.

Применение партнерской модели взаимодействия семьи и детского сада требует активности и участия всех участников образовательного процесса. Однако, затраченные усилия окупаются положительными результатами в развитии детей и повышении качества образования. Такая модель является важным фактором управления образовательным учреждением, содействует созданию благоприятного и развивающего окружения для детей.

Инновационные формы взаимодействия становятся неотъемлемой частью развития детей и содействуют созданию оптимальных условий для формирования их личности.

Одним из инновационных подходов является система "Сотрудничество +" – уникальный механизм взаимодействия,

направленный на развитие партнерских отношений между дошкольными учреждениями и семьями, а также между родителями и педагогами. Система "Сотрудничество +" базируется на взаимодействии через информационно-коммуникационные технологии, что позволяет обеспечить постоянную связь и обмен информацией между всеми участниками образовательного процесса. В рамках системы «Сотрудничество +» применяются такие инновационные формы взаимодействия, как электронные дневники, интерактивные онлайн-уроки, вебинары для родителей и детей. Эти инструменты позволяют создать открытую и прозрачную среду общения, где родители могут непосредственно участвовать в образовательном процессе, следить за успеваемостью и развитием своего ребенка. Еще одной инновационной формой взаимодействия является организация тематических семинаров и практических занятий, в которых участвуют как педагоги дошкольных учреждений, так и родители. Такие события способствуют обмену опытом, расширению и углублению знаний в области воспитания и образования детей. Кроме того, они способствуют созданию доверительных отношений и пониманию между педагогами и родителями, что положительно сказывается на эффективности образовательного процесса.

**Заключение.** Партнерская модель взаимодействия семьи и детского сада является одним из важных факторов управления образовательным учреждением. Она обеспечивает эффективное и гармоничное взаимодействие между родителями и педагогами, что способствует созданию оптимальных условий для развития и обучения детей.

### Список литературы

1. Иванова, Е. А. Партнерская модель взаимодействия детского сада и семьи: практические аспекты / Е. А. Иванова, Н. В. Петрова. – Москва: Педагогическое издательство, 2020. – 210 с. – ISBN 978-5-12345-678-9.
2. Смирнов, А. В. Развитие детей в условиях совместной работы семьи и детского сада / А. В. Смирнов, О. С. Козлова. – Санкт-Петербург: Научное образование, 2018. – 176 с. – ISBN 978-5-67890-123-4.
3. Партнерство в образовании: опыт детских садов и семей / под ред. Л. Г. Захаровой. – Краснодар: Университетская книга, 2019. – 185 с. – ISBN 978-6-54321-098-7.
4. Горбунова, М. И. Педагогические аспекты партнерства между детским садом и семьей / М. И. Горбунова, А. С. Кузнецов. – Новосибирск: Издательство «Образование и наука», 2016. – 220 с. – ISBN 978-5-67890-432-1.

## ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Дихтяренко Г.И.*, канд. пед. наук, *Кирюшенкова Е.Е.*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*eekiryushenkova@mail.ru, g.dihtyarenko@donnu.ru*

**Введение.** Успешное управление инновационными процессами в дошкольной образовательной организации зависит от педагогического состава образовательной организации, от осознания руководителем и его подчинёнными всего спектра инновационных идей в сфере образования, от того, как в условиях режима государственных образовательных стандартов идёт активный процесс. Стоит учесть, что данные процессы не могут протекать самостоятельно или же автономно. Необходима их постоянная проработка, усовершенствование, то есть стабильное, непрерывное и прагматическое управление ими.

**Цель** – проанализировать особенности управления инновационными процессами в дошкольной образовательной организации.

**Основная часть.** Теоретические управленческие аспекты инновационными процессами в сфере образования отражены в работах различных авторов, в том числе, в работах К. Ю. Белой, В. И. Загвязинского, М. Г. Захарова, В. С. Лазарева, А. А. Орлова, М. М. Поташника, Т. И. Шамовой.

В научно-методической литературе и современных педагогических исследованиях под инновацией понимается деятельность, в результате которой происходит совершенствование и развитие образовательного процесса. При этом традиционная образовательная деятельность направлена на обеспечение стабильности образовательного процесса. Управление инновационными процессами в дошкольной образовательной организации может осуществляться на основе разных подходов. Попытку их систематизации находим в трудах В. С. Лазарева и М. М. Поташника [1].

Наиболее распространёнными инновационными педагогическими технологиями в дошкольных образовательных организациях являются:

- здоровьесберегающие и здоровьеформирующие технологии;
- экспериментально-исследовательская деятельность детей;
- проектная деятельность детей;
- информационно-коммуникативные технологии – создание новых учебно-развивающих средств для детей, проведение виртуальных занятий, демонстрации познавательных и мультипликационных фильмов;
- использование нетрадиционных техник рисования – кляксографии, ниткографии, набрызга, монотипии, рисунки на мокрой бумаге, соляные рисунки;

- программы «Лего-конструирования»;
- обучение детей по информационно корректурным таблицам Н. В. Гавриш, О. К. Бессоновой);
- методики обучения чтению М. А. Зайцева, Л. В. Шелестовой;
- схемы-модели Т. А. Ткаченко для обучения детей описательным рассказам;
- теория решения изобретательских задач;
- музейная педагогика;
- развивающие игры В. В. Воскобовича;
- развивающие игры Б. П. Никитина и О. А. Никитина;
- использование палочек Д. Кюизенера и блоков З. П. Дьенеша на занятиях по математике;
- методика «Кукла как персона» («Persona Dolls»).

К особенностям управления инновационными процессами в дошкольных организациях относятся практическая организация образовательного процесса с применением инновационных средств в организации, что предполагает освоение, создание и внедрение в педагогическую практику новых технологий, форм управления педагогическим процессом и деятельностью образовательной организации в целом. Только учитывая объективные возможности определённого учреждения (уровень, профессиональная и методическая компетентность педагогов, готовность к освоению, внедрению и разработке инноваций) происходит процесс управления инновационными процессами в нём. В рамках четырёх взаимосвязанных этапов строится процесс управления инновационной деятельностью в дошкольной образовательной организации – поиск новых идей; формирование нововведения; реализация нововведения; закрепление новшества [2].

Модель управления инновационными процессами в дошкольной образовательной организации должна быть направлена на решение следующих задач:

- 1) реструктуризация содержания дошкольного образования с учётом внедрения современных инновационных педагогических технологий;
- 2) модернизация управления качеством образования, которая предполагает создание условий для установления партнёрских взаимоотношений между педагогическим коллективом и родителями детей с целью реализации инновационных процессов;
- 3) совершенствование форм методической работы, направленное на организацию продуктивного взаимодействия с педагогическим коллективом, объективную мотивацию творческого педагогического труда, управление процессом обновления [3].

Эффективность внедрения инновационных процессов зависит от активной деятельности инициативных групп, устойчивой мотивации всего педагогического коллектива дошкольной организации. При этом, важно понимать, что реализация инновационных технологий накладывает



отпечаток и на отношения участников образовательного процесса – родители, дети, педагоги. Данные взаимоотношения не могут оставаться традиционными и требуют обоснования их роли и позиций.

Особенности управления инновационными процессами в дошкольной образовательной организации предполагает знакомство самих педагогов с данными инновациями. Педагогический коллектив должен обладать хорошими знаниями о сущности инновационных методов и об их пользе для детей, умело практически применять их в деятельности. Личное понимание каждым педагогом значимости, целесообразности конкретной инновационной технологии, стремление посредством неё достичь больших результатов в педагогической деятельности, в качестве образовательных услуг, является основным стимулом при использовании инноваций в педагогическом процессе дошкольных образовательных организаций [4].

Отношения с родителями воспитанников, как непосредственными участниками образовательной деятельности, должны выстраиваться на уровне партнёрства. Значимость планомерной, систематической работы дошкольной образовательной организации с родителями детей, с целью их гармоничного развития, подчёркивается и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО).

**Заключение.** Таким образом, особенности управления инновационными процессами в дошкольной образовательной организации строятся на основании обоснованности и целесообразности, что направлено на обеспечение оптимального выбора форм педагогического процесса, вариативности содержания дошкольного образования. К наиболее важным проблемам, с которыми сталкивается руководитель в процессе внедрения инноваций, это мотивация педагогов. Для решения этой проблемы необходимо организовать постоянное качественное методическое сопровождение воспитателей и партнёрские взаимоотношения с родителями, как полноправными участниками педагогического процесса.

### Список литературы

1. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М: Новая школа, 1995. – 464 с.
2. Яковлева, Г. В. Педагогические условия повышения эффективности методической работы в инновационном дошкольном образовательном учреждении: дис. канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 148 с
3. Яковлева, Г. В. Управленческое содействие педагогам ДОО в осуществлении инновационной деятельности / Г. В. Яковлева, Д. Ф. Ильясо. – Челябинск: Образование, 2008. – 66 с.
4. Корепанова, М. В. Методическое сопровождение воспитателя в условиях инновационной деятельности современного дошкольного образовательного учреждения / М. В. Корепанова, С. Н. Полякова // Ребенок и общество. – 2016. – № 1. – URL: <https://clck.ru/35zJQX> (дата обращения: 23.04.2023).

## МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА И УЧАЩЕГОСЯ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Дробышев Е.Ю.*, канд. пед. наук  
МБОУ «Средняя школа № 4 г. Макеевки», г. Макеевка, РФ  
*zhe-drobyshev@yandex.ru*

**Введение.** В федеральных государственных образовательных стандартах основного и среднего общего образования Российской Федерации [3; 4] определены исследовательские умения, которые должны быть выработаны у учащегося в ходе специально организованной учителем учебно-исследовательской деятельности (УИД). Такая деятельность формирует исследовательское поведение, проявляющееся в способности видеть суть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, формулировать цель и задачи исследования; делать опыты, производить наблюдения, анализировать их результаты, формулировать выводы [2].

**Цель.** Краткое описание модели взаимодействия педагога-наставника и учащегося в ходе реализации учебно-исследовательской деятельности.

**Основная часть.** С целью организации взаимоотношений педагога-наставника с учащимся, направленных на формирование исследовательских умений, разработана и апробирована (в рамках учебного предмета «Химия») технология организации учебно-исследовательской деятельности (ТОУИД), включающая четыре этапа: аналитико-диагностический, подготовительный, реализационный и рефлексивно-констатирующий [1].

Взаимодействие учащегося с педагогом-наставником совершается во время реализационного этапа: происходит совместное выполнение последовательных действий, посредством которых осуществляются обучение, консультирование, профессиональное ориентирование, передача умений от учителя к ученику.

Применение ТОУИД на практике и анализ полученных образовательных результатов показали, что на реализационном этапе необходимо сотрудничество учащегося и наставника на равных – традиционный подход взаимоотношений «учитель-ученик» исключается. Для придания реализационному этапу ТОУИД именно такого направления нами разработана модель взаимодействия учащегося и педагога-наставника в рамках реализации УИД, которую рекомендуется использовать при изучении учебных дисциплин предметной области «Естествознание» (биология, физика, химия) в 9-11 классах общеобразовательных организаций (рис. 1).

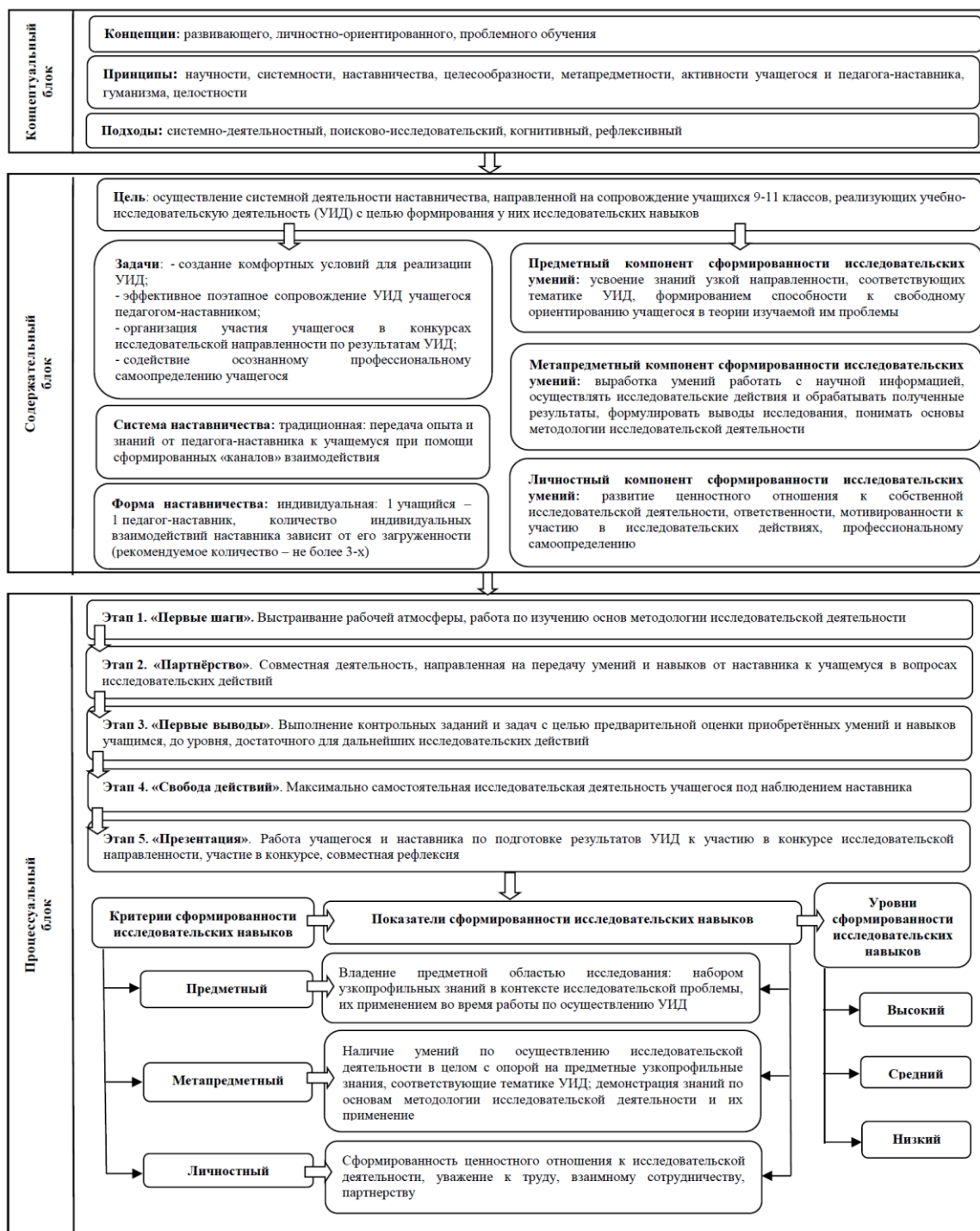


Рис. 1. Модель взаимодействия учащегося и педагога-наставника в рамках реализации учебно-исследовательской деятельности

Модель разработана с учетом индивидуальной формы организации наставничества по типу один ученик – один педагог-наставник. Она основана на прямом открытом взаимодействии участников образовательного процесса, при котором происходит общение и во время непосредственного обучения, и в неформальной обстановке. Интенсивность индивидуальной работы педагога-наставника с отдельными учащимися зависит от степени его занятости, готовности к такого рода

деятельности, желания транслировать накопленный опыт, касающийся вопросов исследования.

Предлагаемая модель соответствует традиционной системе наставничества, включающей: направленность на приобретение учащимся определенных компетенций, передачу опыта и знаний от педагога-наставника к ученику; анализ педагогом наличия или отсутствия прогресса в исследовательской деятельности, объяснение учащемуся допущенных ошибок и способов их устранения, поощрение достижений.

В модели взаимодействие педагога-наставника и ученика – двусторонний «равновесный» процесс. По отношению к педагогу организованную им УИД можно рассматривать как образовательную технологию или методику, интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, позволяющее вырабатывать и развивать специфические умения и навыки учащихся, формирующие исследовательский тип личности в целом.

Для учащегося УИД – творческий процесс самоопределения и самореализации личности, способствующий удовлетворению интеллектуальных потребностей, формированию научного образа мышления [4].

**Заключение.** Предлагаемая модель наставничества предполагает реализацию УИД учащимися 9–11 классов общеобразовательных организаций во внеурочное время. Несмотря на трудоемкость работы педагога-наставника, такая модель имеет потенциал успешности, что обуславливает возможность ее применения в образовательном процессе с целью формирования исследовательских навыков учащихся.

### Список литературы

1. Дробышев Е.Ю. Технология организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся общеобразовательных организаций в рамках учебного предмета «Химия» (внеурочная деятельность) // Исследователь. Researcher. – 2021. – №3-4 (35–36). – С. 167–179.
2. Зритнева Е.И., Кравцова Е.Ю. Особенности учебно-исследовательской деятельности обучающихся старших классов при изучении дисциплин естественно-научного цикла (на примере химии и биологии) // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 2. – С. 254-258.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. № 287) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413). С изм. и доп. от 12 августа 2022 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0>.

## ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

*Ежова Т.В.*, д-р. пед. наук, доц., *Бахарева М.О.*

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,

г. Оренбург, РФ

*bakhareva-00@bk.ru*

**Введение.** Ситуативно-игровой подход к обучению иностранному языку позволяет учителю подобрать для школьников ряд ситуаций, которые максимально приближены к реальным, а обучающиеся, в свою очередь, действительно встречаются с ними в жизни. Одной из актуальных проблем, с которой сталкиваются ученики в процессе школьного обучения, является выбор будущей профессии. В данной работе рассматривается профориентационный потенциал ролевых игр на уроках иностранного языка на ступени основного общего образования, а также обосновывается эффективность использования ролевых игр на уроках иностранного языка в школе с целью развития профессиональной ориентации обучающихся.

**Основная часть.** На сегодняшний день одним из критериев оценивания эффективности процесса обучения является дальнейшее применение школьниками полученных знаний, умений и навыков на практике [2]. Ситуативно-игровой подход к обучению иностранному языку связан с моделированием, воспроизведением и имитацией ситуаций межкультурного взаимодействия и общения, в которых участники распознают социальный контекст и в дальнейшем могут проявлять себя по-разному в процессе личностного и профессионального взаимодействия. В процессе межкультурной коммуникации ситуативно-игровой подход способствует расширению у обучающихся пространства воображения, в результате чего у них более эффективно развивается способность к восприятию норм другой языковой культуры [1, с. 536].

В рамках применения ситуативно-игрового подхода используются различные термины, объединенные одним общим компонентом — наличием определенной ситуации, которая максимально приближена к реальной ситуации общения. В свою очередь каждая ситуация соответствует определенным, заранее оговоренным условиям, а также каждая ситуация нацелена на формирование и развитие различных умений и навыков. В рамках ситуативно-игрового подхода существует ряд широко применяемых терминов: «симуляции», «игры», «игры-симуляции», «ролевые игры».

Анализируя понятие «ролевая игра», мы приходим к выводу, что ролевая игра как инструмент обучения имеет огромный профориентационный потенциал. В ходе игры обучающиеся в рамках

выбранной тематики (в данном случае — в рамках ситуации, где школьник может «примерить» на себя роль представителя какой-либо профессии) создают собственный речевой продукт, что положительно сказывается на усвоении лексической и грамматической темы урока [3].

Рассмотрим виды ролевых игр, которые активно применяются на уроках иностранного языка:

1) ситуация-диалог (участники воспроизводят готовый диалог с небольшим набором реплик);

2) ситуация-репродукция художественного текста (участникам предлагается разыграть сцену/отрывок из художественного произведения);

3) ситуация-полуимпровизация (участникам дается описание ситуации, описание ролей, опорные фразы);

4) ситуация-импровизация (участникам дается краткое описание ситуации и определенная роль);

5) свободная игра (участники игры получают контекст ситуации и развивают ее сюжет по своему усмотрению; данный вид ролевой игры характеризуется временной продолжительностью, творческим подходом участников к развитию сюжета, а также предполагает относительно высокий уровень владения иностранным языком).

Представим пример использования ролевой игры на уроке английского языка в 8 классе:

Лексическая тема: «Jobs».

Грамматическая тема: Conditional Sentences.

Описание ситуации: вы проводите ярмарку профессий для выпускников школы. Опишите избранную Вами профессию как можно подробнее. Ваша задача — привлечь учеников и заинтересовать их данной профессией.

Форма выполнения упражнения: монолог/вопросно-ответная форма работы.

Использование дополнительного материала: обучающиеся самостоятельно готовят опорные карточки с лексикой и используют необходимые лексические и грамматические средства для представления избранной профессии.

Особенности упражнения: используется принцип минимакса (обучающиеся могут подготовить выступление с последующими ответами на вопросы одноклассников; рассказ о профессии в форме монолога; буклет с кратким описанием профессии).

Пример выполнения:

Hello! My name is Mr. Smith. I am a teacher of Maths. Being a teacher is really difficult. But I try to make my work creative and interesting. Let us discuss it! I would like to tell you about advantages of this amazing profession.

Pros of Teaching:

Summer vacations and holidays

Connecting with other teachers and staff  
Always learning and continuing to grow  
Creative work and a good possibility for career development

Таким образом, обучающийся от лица учителя рассказал о преимуществах данной профессии.

**Заключение.** Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что ролевые игры на уроках иностранного языка обладают значительным профориентационным потенциалом. В зависимости от уровня владения иностранным языком и интересов обучающихся учитель может подобрать определенную ситуацию и предложить школьникам попробовать себя в какой-либо профессии.

### Список литературы

1. Валеев, А.А. Методические проблемы обучения иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации / А.А. Валеев, И.Г. Кондратьева // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования. – 2014. – С. 536-543.
2. Гальскова, Н.Д. Современная цель обучения иностранным языкам: от комплексного подхода к интеграции / Н.Д. Гальскова // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации. – 2013. – С. 25-34.
3. Лестенко, А.О. Использование ситуативно-игрового подхода на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе / А.О. Лестенко // Развитие образования. – 2022. – № 2. – С. 42-48.

УДК 372

## ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Ежова Т.В.*, д-р пед. наук, доц., *Шереметева Е.Г.*  
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,  
г. Оренбург, РФ  
*ortatmin@mail.ru*

**Введение.** Актуальность данной работы обусловлена тем, что те изменения, которые происходят практически во всех сферах жизни общества (геополитической, социальной, экономической и пр.) неизменно влекут за собой необходимость модернизационных процессов в образовании. Это требует, в свою очередь, пересмотра и реформации мировоззренческих установок, четкого определения ценностных приоритетов, актуализации проблемы ценностного самоопределения

молодежи. Актуальность данной проблемы приобретает в последние годы, в силу сложности текущего исторического момента, особый гуманитарно-образовательный и социальный смысл, поскольку от ценностных установок молодежи зависит будущее страны, то, в каком обществе нам предстоит жить и работать.

**Цель** данной работы – выявить и обосновать дидактический потенциал учебной дисциплины «Иностранный язык» в формировании общечеловеческих ценностей обучающихся.

**Основная часть.** Многие ученые (Л.П. Буева, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.Н. Сагатовский, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов), анализируя понятие «ценности», называют ряд признаков, свойственных для данной категории: это социальная значимость, нормативность, регулятивность, универсальность, динамичность.

Система ценностей является основным фактором, определяющим отношение человека к миру, социуму, природе, к себе. Ценность – это социально одобряемый идеал, выработанный общественным сознанием в конкретном социуме, в котором отражены представления о нормах и атрибутах должного. «Ценности, – писал В. П. Тугаринов, – это то, что нужно людям для удовлетворения потребностей и интересов, а также идеи и их побуждения в качестве нормы, цели и идеала» [4, с. 261].

Говоря об общечеловеческих ценностях, следует отметить их относительную устойчивость и социальную обусловленность, хотя в любом обществе отмечается избирательное отношение людей к различным ценностям, поскольку для каждого человека общечеловеческие ценности имеют различную личностную значимость. Традиционно к общечеловеческим ценностям, принятым в большинстве культур, относят следующие ценности: Человек, Жизнь, Природа, Труд, Семья, Здоровье, Добро, Истина, Красота, Познание, Общение и др.

Существует множество классификаций ценностей в зависимости от заложенного в основу типологического признака: по структуре, модальности, степени интенсивности, универсальности, функциональному значению. Б.С. Ерасов выделил несколько групп универсальных общечеловеческих ценностей: витальные, моральные, социальные, религиозные, эстетические красота, политические [1].

Ш.А. Мирзоев и Ш.Ш. Хаштихова отмечают, что овладевая иной культурой, учащиеся получают возможность рассматривать родную культуру через призму других культур, т.е. они могут изучать широкую палитру различных культур в сравнении, анализируя их сходства и различия [3, с. 59].

Чтобы ответить на вопрос, как формируются общечеловеческие ценности у обучающегося в процессе изучения иностранного языка, необходимо знать природу этих ценностей, механизмы их восприятия в сознании каждого ученика. Природа общечеловеческих ценностей



предопределяется той культурой, в которой человек живёт и произрастает в тесной взаимосвязи с интенциональностью человека.

Формирование общечеловеческих ценностей обучающегося предполагает связь системы ценностей, потребностей и интересов учителя и ученика с особенностями их деятельности. Иностранный язык как учебная дисциплина даёт сумму знаний, позволяющую развивать в обучающемся познавательные и созидательные способности. Обучающийся проникает в социальную жизнь общества, устанавливает взаимоотношения с другими людьми, постигает смысл своей деятельности, а также деятельности других сверстников, оценивает поступки что неизбежно приводит к формированию ценностей.

В соответствии с поставленной задачей можно определить следующие направления в формировании общечеловеческих ценностей обучающихся:

- развитие интереса обучающегося к иностранному языку как средству восприятия общечеловеческих ценностей разных культур;
- закрепление положительного отношения к общечеловеческим ценностям;
- активизация субъектной позиции обучающегося в интериоризации общечеловеческих ценностей.

О.О. Захарова выделяет основные векторы деятельности учителя иностранного языка, ориентированные на интериоризацию учащимися межкультурных ценностей:

- 1) развитие мотивации обучающихся к иноязычной деятельности посредством предоставления информации о межкультурном и полиязычном разнообразии;
- 2) формирование положительного отношения обучающихся к межкультурным ценностям;
- 3) включение обучающихся в межкультурную коммуникацию с активизацией их иноязычной деятельности [2].

Согласно пояснениям в энциклопедическом словаре «Слово о человеке»: «Ценности общечеловеческие представляют собой определённую систему важнейших материальных и духовных ценностей. Основными элементами этой системы являются: природный и социальный мир, нравственные принципы, эстетические и правовые идеалы, философские и религиозные идеи и другие духовные ценности. В ценностях общечеловеческих соединяются воедино ценности общественной и индивидуальной жизни. Они образуют ценностные ориентации (определяющие социально допустимое) как приоритеты социокультурного развития этносов или личности, закреплённые социальной практикой или жизненным опытом человека» [5].

**Заключение.** Резюмируя вышеизложенное, отметим, что учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает значительным дидактическим

потенциалом в формировании ценностных ориентаций человека, посредством трансляции обучающимся культурного опыта различных этносов в контексте формирования общечеловеческих ценностей. Определённая нами тема чрезвычайно актуальна, поскольку для общества не безразлично, какие ценности будет исповедовать его молодое поколение, насколько они будут нравственны с общечеловеческих позиций и насколько будут способствовать прогрессу экономики, политики, социальных отношений.

### Список литературы

1. Ерасов, Б.С. Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений. – Изд. третье, доп. и перераб. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 591 с.
2. Захарова, О. О. Аспекты формирования межкультурных ценностных ориентаций школьников при обучении иностранному языку / О. О. Захарова // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 2. – URL: <https://human.snauka.ru/2016/02/14129> (дата обращения: 13.09.2023).
3. Мирзоев, Ш. А. Педагогические условия формирования общечеловеческих ценностей у учащихся средствами иностранного языка / Ш. А. Мирзоев, Ш. Ш. Хаштихова // Известия Дагестанского гос. пед. ун-та. Психолого-педагогические науки. – Т. 10, № 2. – 2016. – С. 57–63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya> (дата обращения: 10.09.2023).
4. Тугаринов, В. П. Избранные философские труды / В. П. Тугаринов. – М. : АСТ, 1988. – 261 с.
5. Ценности общечеловеческие: [Электронный ресурс] // Слово о человеке : энциклопедический словарь.– URL: <http://slovochel.ru/cennobshechelovecheskie.htm> (дата обращения: 05.09.2023).

УДК 504:371:378

## ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Ефимова А.Ю.*, канд. пед. наук, *Медловская Т.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

*a.efimova@donnu.ru*

**Введение.** Современные масштабы экологических изменений создают реальную угрозу для жизни людей, что делает крайне актуальной проблему изменения отношения человечества к природе. Этой цели служит экологическое воспитание, которое представляет собой систематическую педагогическую деятельность, направленную на развитие у учащихся и студентов экологической культуры. Поэтому первоочередной задачей педагогических работников и преподавателей

является формирование экологических знаний учеников и студентов, воспитании любви к природе, стремлении беречь, приумножать ее, воспитывать культуру природопользования.

**Цель** – обосновать необходимость непрерывного экологического образования и вовлечения всех сфер общества в экологическое просвещение.

**Основная часть.** Экологическое воспитание предполагает раскрытие сущности мира природы. Среды обитания человека, который должен быть заинтересован в сохранении целостности, чистоты, гармонии в природе. Это предполагает умение осмысливать экологические явления, делать выводы о состоянии природы, разумно взаимодействовать с ней. Эстетическая красота природы способствует формированию нравственных чувств долга и ответственности за ее сохранение, побуждает к природоохранной деятельности. Осуществляется, она на всех этапах обучения в школе, каждому из которых, учитывая возрастные особенности школьников, свойственны определенная цель, задачи, методика.

Вступление человечества в эпоху новых взаимоотношений с природой требует изменения не только его поведения, но и изменения ценностных ориентиров. Именно поэтому одной из актуальных проблем современного общества является проблема формирования экологической культуры личности. Различные аспекты данной проблемы изучили такие педагоги как Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, О.Я. Герд, О.И. Бекетов, К.А. Тимирязев, В.А. Сухомлинский, Н.Ф. Реймерс и многие другие [1].

Экологическое образование учащихся должно быть непрерывным и продолжаться в дошкольный, школьный и послешкольный периоды. В начальной школе оно осуществляется на межпредметной основе. Ведущая роль здесь принадлежит следующим учебным предметам, как «Окружающий мир», «Природоведение» и «Чтение». Содержание действующих программ позволяет сформировать у детей элементарные природоохранные знания, представления и понятия, выработать отдельные природоохранные умения и навыки, раскрыть взаимосвязи между неживой и живой природой, природой и человеком.

Важное значение имеет непосредственное общение с природой во время проведения наблюдений, экскурсий, прогулок, уроков мышления в природе. Такие уроки часто проводил В.А. Сухомлинский, описывал свой опыт в «300 уроков мышления в природе», «Школа под открытым небом», «Школа радости». Такие уроки рассчитаны на получение детьми эмоционально образной информации об окружающем мире, где учащийся вступает на путь свободы познания, опытного учения. Объекты наблюдения для детей – загадка, тайна, которую так хочется разгадать, открыть, заглянуть в неизведанное [1].

Наибольшее удовольствие школьникам доставляет творческая работа, поэтому в деятельность школьников необходимо включать

элементы исследователя. Все это учит детей быть равнодушными к природе, развивает эмоциональный внутренний мир, формирует экологическое поведение и этику, развивает творческие способности, а творческая деятельность – одно из условий утверждения нравственного достоинства. Поэтому задача экологического воспитания – способствовать накоплению экологических знаний, воспитывать любовь к природе, стремление беречь и приумножать ее богатства, формировать умения и навыки деятельности человека в природе [2].

Задача школы состоит не только в том, чтобы сформировать определенный объем знаний по экологии, но и способствовать приобретению навыков научного анализа явлений природы, осмысление взаимодействия общества и природы, осознание своей значимости и практической помощи природе.

В настоящее время экологизация воспитательной работы школы стала одним из главных направлений развития системы школьного образования. Для самой большой эффективности и успеха экологического воспитания учащихся очень важно наполнить все мероприятия местным материалом о состоянии среды в регионе, город, район. Основными формами и методами экологического воспитания учащихся должно быть проведение интерактивных экологических мероприятий, разработка и путешествия по экологическим тропам, исследовательская деятельность учащихся по их экологического воспитания. И все это должно начинаться с малого – со своего родного края, и переходить к более глобальному уровню. Тогда это будет иметь смысл в экологическом просвещении и можно будет сразу наблюдать результат этого самого образования и развития экологической культуры [1].

Однако, несмотря на все выше сказанное, необходимо дальнейшее, более глубокое развитие проблемы экологического просвещения школьников, таким образом, при проведении этой работы решаются следующие задачи: экологическая этика учащихся, ответственность за их отношение к природе, эстетическая, нравственное воспитание, воспитание любви к Родине, воспитание чувства соприкосновенности со своим временем, личная ответственность за всё, что вокруг происходит.

Проблемы экологического воспитания учащихся выступают в контексте формирования у учащихся экологической культуры. Совершенствование экологической культуры учащихся должны основываться на общих теоретических основах и иметь четко обозначенную тактику – методику. Разработка теоретической основы должна основываться на фундаментальных парадигмах экологии: в процессе исследования естественнонаучной дисциплины необходимо знать структуру неживой природы, факторы ее существования, многоуровневая иерархия и функционирования живой природы, их связь с живыми организмами; понять, что человек – неотъемлемый элемент природы, он

должен руководствоваться законами ее природы; учащиеся должны понимать: ресурсы природы ограничены и исчерпывающие, нужно провести их инвентаризацию во всем мире и перейти к глобальной политике сохранности и оптимального использования; необходимо убеждать учащихся в том, что выход из экологического кризиса заключается в разработке природоохранных технологий, которые будут использоваться в планетарном масштабе; обеспечение чистоты окружающей среды путем разработки безотходных природоохранных технологий и соблюдение принципа «мыслить – глобально, действовать – локально»; необходимые совместные усилия жителей планеты Земля для обеспечения своего существования.

**Заключение.** Следовательно, экологическое воспитание учащихся должно основываться на формировании экологической культуры. Это осуществляется на основе участия в процессе воспитания взаимосвязанных элементов: семья – дошкольное учреждение – школа – высшая школа.

#### **Список литературы**

1. Ефимова, А.Ю. Использование педагогического наследия В.А. Сухомлинского в подготовке будущих учителей географии к развитию природоохранных знаний у обучающихся / А.Ю. Ефимова // ВЕСТНИК Оренбургского государственного университета. – № 3 (239). – 2023. – С.136–142.
2. Медловская, Т. В. Педагогические основы экологического воспитания школьников средствами туристской деятельности (из опыта В. А. Сухомлинского) / Т. В. Медловская // Проблемы развития социально-экономических систем : Материалы VI Международной научной конференции молодых учёных и студентов (Донецк, 14 апреля 2022 г.). – Том 2 / под общей редакцией д-ра экон. наук, доц. Ю. Н. Полшкова. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2022. – С. 282–285.

УДК 372.4

### **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Житник В.В., Гридько О.А.**, канд. биол.наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*vika.zhutnik.6.@gmail.com*

**Введение.** Актуальность данного исследования заключается в том, что проектная деятельность – это не только эффективный метод обучения, но и средство развития функциональной грамотности обучающихся. Проектная деятельность позволяет ученикам учиться взаимодействовать в

коллективе, а также развивать их коммуникативные навыки, критическое мышление и умение систематизировать и анализировать информацию.

В рамках проектной деятельности ученики формируют свою собственную методологию работы, которая включает в себя разработку гипотез, поиск и анализ информации, работу с информационными ресурсами, аргументирование своих идей, оценку качества полученных результатов и формулирование выводов. Благодаря этому ученикам удастся получить навыки работы с различными типами информации, критическим мышлением, аналитическими и организационными навыками, которые в дальнейшем помогут им в их повседневной жизни и карьере.

Так, **целью данного** исследования является проведение теоретико-методологического анализа проектной деятельности на уроках как средства развития функциональной грамотности обучающихся.

**Основная часть.** Необходимо отметить, что функциональная грамотность обучающихся относится к умению использовать язык как средство коммуникации в определенных контекстах. Это означает, что студенты могут эффективно использовать свои знания и навыки грамматики, лексики и произношения для общения на различных уровнях, включая устную и письменную речь.

По мнению К.А. Нурмуратовой, развитие функциональной грамотности в конечном итоге означает, что выпускник будет обладать набором ключевых компетенций. К таким компетенциям относятся: умение извлекать пользу из опыта и организовывать свои знания; самостоятельная организация учебного процесса и решение проблем; поиск и использование различных источников информации, а также умение работать с документами; критическое мышление и способность видеть важность политического и экономического окружения; умение сотрудничать и работать в группе, принимать решения и разрешать конфликты; браться за дело и проявлять ответственность; использование новых технологий и коммуникационных средств и способность находить новые решения при возникновении проблем [5, с. 16].

Как отмечает О.В. Крылова, формирование функциональной грамотности учеников – задача каждого современного педагога. Это непростой процесс, где от самого учителя требуется креативность и творческое мышление, использование инновационных форм и методов обучения. Успешное освоение компонентов функциональной грамотности поможет воспитать инициативную, самостоятельную, социально ответственную личность, которая способна адаптироваться и находить свое место в постоянно меняющемся мире [4].

Так, проектная деятельность на школьных уроках – это метод обучения, при котором ученики сами осуществляют процесс планирования, организации и реализации учебного проекта [1, с. 26]. Проектная деятельность позволяет расширить знания и навыки учеников,

развивать их творческий и логический мышление, а также формировать коммуникативные навыки.

Суть проектной деятельности заключается в том, что ученики работают вместе, совмещая свои силы и компетенции, чтобы построить конечный продукт – проект – который может быть в виде презентации, исследования, эксперимента или другой формы, определенной заданием [1, с. 27].

Проект может быть связан с любой темой, которая рассматривается в рамках учебной программы. Это может быть проект по истории, литературе, географии, физике, математике и другим предметам.

При проектной деятельности ученики обычно работают в группах, которые формируются на основе их интересов и предпочтений. Учитель выступает в роли консультанта, помогающего ученикам в развитии проекта, предоставлении ресурсов и координирует процесс работы.

Проектная деятельность позволяет ученикам более глубоко и осмысленно изучать материал, ведь они сами определяют цели и задачи проекта, а также выбирают методы и способы его реализации. Кроме того, проектная деятельность помогает ученикам развивать ключевые навыки, такие как работа в команде, исследование, анализ, презентация и коммуникация.

Принципы проектной деятельности на уроках, как средства развития функциональной грамотности обучающихся, включают:

1. Интеграция знаний. Проектная деятельность объединяет знания из разных областей, что помогает учащимся понимать взаимосвязь между ними и использовать их в реальных ситуациях.

2. Активное участие учащихся. Проектная деятельность стимулирует учащихся к активному участию и поиску решений, что позволяет им самостоятельно организовывать свою деятельность и повышать свою компетенцию.

3. Коллективное решение задач. Проектная деятельность требует сотрудничества и обмена мнениями между учащимися, что позволяет им развивать умение работать в команде, учиться учитывать точки зрения других и добиваться общего результата.

4. Практический опыт. Проектная деятельность позволяет учащимся получать практический опыт, применять теоретические знания на практике и развивать свои навыки в применении новых технологий и методов.

5. Уникальный подход. Проектная деятельность позволяет развивать индивидуальность и креативность каждого учащегося, что способствует уникальности проекта и расширяет возможности для его успешной реализации [3, с. 266].

Проектная деятельность на уроках включает несколько этапов, которые помогают развивать функциональную грамотность учащихся:

1. Подготовительный этап. На этом этапе учитель знакомит учащихся с заданием, определяет цели и задачи проекта, разъясняет критерии оценки работы. Также на этом этапе проводится диагностика навыков учащихся, необходимых для выполнения проекта.

2. Организационный этап. Учитель раздает задания, привлекает учащихся к проекту, разъясняет порядок выполнения работы и сроки ее сдачи.

3. Исследовательский этап. Учащиеся собирают и анализируют информацию, проводят исследования, собирают необходимые материалы для выполнения проекта.

4. Творческий этап. Учащиеся разрабатывают новые идеи, решают проблемы, создают проекты, презентации, определяют формат их представления.

5. Оценочный этап. Учитель оценивает работу учащихся, выявляет достоинства и недостатки проекта, готовит отзыв о работе.

6. Рефлексивный этап. Ученики анализируют свою работу, идентифицируют успехи и неудачи, оценивают свои навыки и высказывают свое мнение о проекте в целом [2, с. 113].

**Заключение.** Таким образом, проектная деятельность на уроках является важным инструментом развития функциональной грамотности учащихся, который помогает им приобретать и усиливать навыки самостоятельной работы, анализа информации и практической деятельности.

### Список литературы

1. Беляева, Т.К. Командообразование в проектной деятельности школьников / Т.К. Беляева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-4. – С. 25-27.
2. Горбунова, Н.В. Проектная деятельность и проектные методы в образовании / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-2. – С. 112-116.
3. Катышевская, Т.А. Сущность проектной деятельности / Т.А. Катышевская // Скиф. – 2020. – №2 (42). – С. 265-269.
4. Крылова, О.В. Функциональная грамотность школьников: что это и как ее развивать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://school.kontur.ru/publications/2374> (дата обращения: 18.09.2023). – Загл. с экрана.
5. Нурмуратова, К.А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях / К.А. Нурмуратова // Педагогическая наука и практика. – 2019. – №1 (23). – С. 14-18.



## СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ГОТОВНОСТЬ К САМООРГАНИЗАЦИИ»

***Жукова Ю.В.***

Губкинский филиал ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств  
и культуры», г. Губкин, РФ  
*July\_Lux@mail.ru*

**Введение.** В современных условиях одной из главных задач среднего профессионального образования является перенос акцента с формирования у обучающихся навыков и умений выполнять определенные задания на развитие умений самостоятельно принимать решения, самостоятельно обучаться.

**Цель исследования** – изучение проблемы формирования готовности к самоорганизации у студентов музыкального колледжа в процессе изучения теоретических дисциплин.

**Основная часть.** Обучение в музыкальном колледже направлено на подготовку личности к дальнейшей профессиональной деятельности. Уровень сформированности будущего профессионала зависит не только от накопленных знаний, умений и навыков, а подразумевает осознание личности как субъекта профессиональной деятельности, направленного на постоянное самопознание и самосовершенствование, способного к упорядочению временных и пространственных структур.

Для становления самоорганизующейся личности, важными факторами становятся среда, в которой личность формируется, а также ее внутренние потенциалы. Исходя из этого, самоорганизующаяся личность, должна проявлять: открытость, интегративность, целенаправленность, креативность мышления, свободу выбора.

Самоорганизация – это процесс упорядоченной сознательной деятельности личности, направленной на организацию и управление самой себя. Самоорганизация проявляется в познавательной активности личности; в творческом отношении личности к любому виду деятельности; ответственности за себя и свою деятельность, в рефлексивности; в стремлении личности к самосовершенствованию и развитию, к свободе; и ориентации личности на САМО (развитие, образование, воспитание, управление, познание).

Основными признаками, характеризующими направленность личности студента на самоорганизацию, являются: способность к анализу ситуации, целеполагание, планирование своей деятельности, реализация своего плана, анализ своей деятельности и результаты деятельности.

Понятие «готовность», как и «самоорганизация» имеет несколько трактовок. Некоторые исследователи определяют готовность как «условие

успешного выполнения деятельности, как избирательную активность, настраивающую организм, личность на будущую деятельность» [1, с. 4].

Для определения готовности к профессиональной деятельности студентов музыкального колледжа можно выделить следующие компоненты: мотивационный, оценочный, компетентностный, креативный, эмоционально-волевой.

Формирование готовности к самоорганизации будет проявляться, если учитываются все компоненты – потребность, способность, решимость. При таком самоорганизованном подходе будет обеспечено высокое качество в обучении.

В профессионально-педагогической деятельности готовность личности к самоорганизации выступает одним из главных показателей, проявляющаяся в умении рационально организовать свою деятельность, обладая навыками самоконтроля.

Важно, что для достижения результатов в процессе формирования самоорганизации, необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся. Особое внимание должно уделяться студентам-первокурсникам, которые иногда достаточно тяжело проходят период адаптации. Практика показывает, что подростков привлекает самостоятельность, но, к сожалению, они не всегда могут реализовать свою готовность и проявить способность при выполнении новых форм учебной деятельности. Поэтому очень важно, именно на данном этапе, максимально заложить основы сознательного поведения, развить волевые черты характера, познавательность, сформировать самостоятельность мышления, творческие способности. Велика роль преподавателя, который сможет сформировать индивидуальность обучающегося, стимулируя его в дальнейшем.

В процессе обучения, для достижения поставленных целей и в работе над самоорганизацией, важным становится формирование эмоциональной устойчивости. Так как подросткам свойственна быстрая смена настроения, которая и сказывается на успеваемости и обучаемости.

В процессе изучения теоретических дисциплин педагог может заметить весьма разное проявление эмоций у обучающихся: удивление, сомнение, уверенность. Все зависит от конкретной ситуации и действий педагога, который должен научить субъекта самостоятельности. На начальном этапе, при постановке проблемы проявляется удивление, так как обучающийся должен разобраться в новой ситуации, проанализировать ее. Это должно подводить к противоречию и выбору дальнейшего действия, приводящего к разрешению проблемы. Уже на этом этапе возникают эмоции догадки, способные мотивировать на поиск в мыслительной деятельности. В итоге – получаем эмоции, которые имеют положительную и отрицательную направленность – уверенность или сомнение.

Если не формировать готовность к самостоятельности, к сожалению, у обучающихся снижается интерес к обучению. На качество усвоения теоретического материала влияет и то, если педагог использует преимущественно традиционные методы обучения. Современным студентам необходимы новые формы обучения, в которых бы они смогли реализовать свою активность и тягу к самостоятельности. Должна быть мотивация, направленная на стремление учиться, получать новые знания.

У студентов младших курсов проявляется зависимость мотивации не к получению знаний, а к получению оценок. Поэтому педагогу необходимо вносить ясность и аргументировать, за что студент получил ту или иную оценку, какие недочеты были в ответе и на что обратить внимание.

На старших курсах, как показывает практика, формируется ответственность за свое учение. Обучающиеся-выпускники проявляют большую настойчивость, целеустремленность и самостоятельность. Они могут адекватно себя оценить, проанализировать положительные или отрицательные моменты, выявить причины неудач, скорректировать дальнейшие действия по их устранению. Здесь, мотивирующие факторы и эмоциональные состояния достигают баланса и взаимосвязи.

На формирование готовности к самоорганизации влияет отношение к личности и его оценка, как со стороны других, так и себя лично. На младших курсах студентам бывает трудно охарактеризовать себя, выявить определенные качества. Поэтому, они чаще оценивают других, стараясь им подражать. Большую роль в развитии самосознания играют суждения других. Поэтому студенты-первокурсники оценивают себя глазами других. Но, постепенно, происходит личностное становление, поиск своего «Я», студенты самостоятельно оценивают свои качества, исходя из результатов поведения и деятельности.

**Заключение.** Формирование готовности к самоорганизации необходимо осуществлять на ранних этапах обучения в музыкальном колледже. Поскольку именно в этот период у студентов проявляется самосознание, формирование эмоционального фона, самооценка. Но все это должно соответствовать педагогической работе, направленной на обеспечение целенаправленности этого развития.

### **Список литературы**

1. Вопросы формирования готовности к профессиональной деятельности: Экспресс-информация / Отв. ред. Ю. К. Васильев. – Москва : 1978. – 52 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

## ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

*Зайонц Е. Д., Папакица Е.К.*, канд. пед. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*miss.kozun@mail.ru*

**Введение.** Тема данной работы актуальна тем, что современная задача системы образования заключается в формировании самостоятельной, креативной и способной уметь найти решение в любой нестандартной ситуации личности. Творческие способности человека тесно взаимодействуют с воображением, где целью педагогики выступает необходимость, имеющимися способами и средствами, направить воображение растущей личности в русло продуктивности и развить к нему стремление.

**Основная часть.** Современное информационное общество характеризуется ускоренным обновлением знания и его устаревания, а также стремительным увеличением базы знаний, что требует сегодня от детей, а завтра, уже от взрослых личностей нашего общества, таких качеств, как инициативность, находчивость, изобретательность, креативность, предприимчивость, умения быстро и безошибочно принимать необходимое решение. Всех этих качеств сложно достичь без умения работать творчески и самостоятельно. Именно педагогика и смежные ей науки призваны вооружить растущее поколение не только умением творчески подходить к выполнению тех или иных действий, но и послужить основой для будущего непрерывного обучения и самообразования в современных реалиях. Поэтому можно сказать, что проблема изучения средств и способов развития творческих способностей детей и воспитания активной личности остается сегодня актуальной в психолого-педагогической литературе и обуславливается системно-деятельностным подходом.

Е. А. Рыбина, Л. К. Широкова, А. О Горшенкова, С. М. Сущева, В. В. Разумова выделяют следующие условия, влияющие на развитие творческих способностей детей:

- Личность самого педагога. Учитель с низким уровнем творческих способностей не может организовать действительно творческую деятельность. С таким педагогом одаренные ученики не реализуют весь потенциал своих возможностей, не раскрывают их в полную силу.

-Творческий характер развивающей деятельности. Учащиеся должны быть заинтересованы в развивающей деятельности, она должна быть для них новой и нацеленной на приобретение новых знаний.

- Зона потенциального развития ребенка. Деятельность должна быть выполнимой, но максимально трудной.

- Развитие именно творческой деятельности. Учащихся недостаточно обучать только техническим навыкам и умениям, нужно развивать в них стремление к общению со сверстниками через результаты творчества.

Именно игра в процессе обучения ребенка превращает процесс образования в процесс общения, так как активность обучающихся значительно превосходит активность педагога и позволяет преобразовывать учебный материал в познавательную «ситуацию развития». Игра развивает такие творческие способности детей, как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это стремление к открытию нового и способность к осознанию своего опыта [1, с. 78].

К сожалению, в современном образовательном процессе активным формам обучения не уделяется большого внимания. Игра зачастую воспринимается как «избыточный элемент» современного образования. При этом исследования педагогов, педиатров, правозащитников, нейрофизиологов из разных стран мира доказывают, что игре принадлежит фундаментальная роль в развитии человека, особенно, его творческого потенциала.

Игры, которые развивают творческие качества характеризуются такой отличительной особенностью, когда необходимо выполнить какое-то задание или упражнение, но для его выполнения, необходимо подумать. Такие игры развивают у детей не только речь, мышление, логику, мелкую моторику, упорство, творческие способности, но и такая развивающая игра влияет на формирование и становление личности в социуме, в том числе и его творческого начала [4, с. 7].

Более того, развивающие творческие игры создают из обычных занятий и уроков сказку, которая в детском возрасте с самого раннего возраста сопровождает ребенка на пути его развития. Во время такой игры дети приобретают уверенность в себе, получают новые и интересные знания, что ведёт к положительному формированию ребёнка, и в целом, к развитию его творческих способностей. Творческие развивающие игры – это совершенно иная методика общения с ребёнком, полностью отличная от пресловутого показа, рассказа, объяснения или повторения. Зная это, компетентный педагог может сделать из каждого ребёнка творческую личность или заложить в нее азы творческих начал, мотивацию к творческому познанию. Взрослея, такой ребенок будет легко приобретать необходимые качества, такие как инициативность, способность к мыслеформам, он будет уметь находить творческий подход к любому делу, которое он бы не взял [2, с. 81].

Так, популярной разновидностью для педагогов являются творческие игры. Они подразделяются на:

1. Сюжетно-ролевые игры – в процессе ребенок пытается воспроизвести ту или иную область деятельности для усвоения социальных ролей.

2. Театрализованные (игры-драматизации) направлены на развитие эстетического воспитания, раскрытие творческого потенциала с помощью разыгрывания различных литературных произведений.

3. Дидактические игры несут образовательный характер для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

4. Подвижные игры несут особо важную роль в формировании творческих способностей. Если правильно подобрать игры для каждого возраста детей, то они помогают гармонично, в верном темпе ритме развиваться.

**Заключение.** Мы выяснили, что игра развивает, формирует и радует ребенка, приносит ему удовлетворение и счастье, в игре ребенок делает свои первые открытия, проживает моменты вдохновения, получает первые знания, развивает воображение, фантазию а, следовательно, создается благоприятная почва для формирования инициативной, любознательной и творческой личности. Важная задача педагога заключается в том, чтобы своевременно определить и задать правильный вектор для развития творческих способностей детей, в частности, посредством развивающей игры.

Очевиден факт, что именно в игре дети становятся более самостоятельными и инициативными, а самое главное, что у детей развивается речь, активизируется сенсомоторное развитие, успешно развиваются высшие психические функции, что дает толчок к общему развитию, а значит, и к развитию творческих способностей. Действительно, игры, как средство развития творческих способностей детей – это настоящее чудо, где дети раскрывают свои индивидуальные способности, созидают и испытывают радость. В игре они начинают чувствовать пользу творчества и считают, что любые ошибки – это всего лишь шаги к достижению той или иной цели, а вовсе не препятствие.

### Список литературы

1. Богаевская, Т. Я. Использование игровых технологий на уроках биологии, как средства развития творческих способностей обучающихся / Т. Я. Богаевская, Е.И. Квартыч // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – №12. – С. 78–92.
2. Букатов, В. М. Педагогические таинства дидактических игр. / В. М. Букатов. – М.: изд-во «Флинта», 2007. – 96 с.
3. Выготский, Л. С. Развитие игры в детском возрасте / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С. 316–328.
4. Панькина, О. В. Развивающие игры как средство развития творческих способностей детей раннего возраста / О. В. Панькина // Мультиурок. – 2020. – №13. – С.1–9. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/index.php/files/razvivaiushchie-igry-kak-sredstvo-razvitiia-tvorch.html?ysclid=imp6dha7h1873039563> (дата обращения: 15.09.2023).
5. Рыбина, Е. А. Развитие творческих способностей в подростковом возрасте / Е.А. Рыбина, Л. К. Широкова, А. О Горшенкова, С. М. Сущева, В. В. Разумова // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 7. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://human.snauka.ru/2022/07/50518> (дата обращения: 17.09.2023).

## НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

**Зинченко В.О.**, д-р пед. наук, проф., **Фадеев Н.В.**

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, РФ  
*metelskayvika@mail.ru*

**Введение.** Любой молодой специалист сталкивается с рядом трудностей на начальном этапе профессиональной деятельности. Он понимает, что знаний, полученных в ходе обучения, недостаточно, нужен практический опыт, который возможно приобрести лишь в процессе деятельности. Кроме того, процесс профессиональной адаптации сопряжен и адаптацией психологической, вполне естественной при вхождении в новую социальную среду. В отличие от начального периода профессиональной подготовки, в образовательной организации, где начинает свою работу выпускник педагогического вуза, не предполагается наличие куратора, студенческого самоуправления или каких-либо других органов, способствующих адаптации к новым условиям. Однако очевидно, что без посторонней помощи молодому педагогу сложно грамотно и в срок решать различного рода задачи профессионально-педагогической деятельности. В этом контексте, значимую роль в становлении начинающего педагога, его адаптации в профессиональной среде школы, ознакомлении с тонкостями и трудностями профессии педагога, а также умении их достойно преодолевать, играет наставничество.

Кроме того, как справедливо указывают исследователи, модернизация образования, внедрение новых технологий обучения, особенно цифровых, также выдвигают на первый план роль наставника – педагога, имеющего практический опыт использования таких технологий, что не всегда предполагает наличие значительного педагогического стажа работы в образовательных организациях [1].

Проблема наставничества в последние несколько лет активно обсуждается в научной литературе, о чем свидетельствуют работы Т.А. Безенковой, Н.В. Быстровой, Е.В. Игнатъевой, Е.Ю. Илалтдиновой, М.В. Кларина, Е.В. Мигуновой, С.В. Фроловой, А.Н. Шульпина и других исследователей. Сегодня в общеобразовательных организациях решение проблемы наставничества возложено на советника директора, который должен осуществлять помощь в воспитательной работе классным руководителям. Однако воспитательной работой деятельность педагога школы не ограничивается.

Поэтому требуется понимание сущности самого феномена «наставничество» и особенности его осуществления в образовательных организациях,

**Основная часть.** А.С. Воронин определяет наставничество в образовании как одну из форм передачи педагогом-мастером начинающему учителю опыта педагогической деятельности, предполагающую взаимодействие в рамках схемы «учитель–ученик / наставник–наставляемый» с целью достижения практических целей педагогической деятельности [2].

Наставник помогает наставляемому в освоении новых знаний и навыков, предлагает советы и рекомендации по профессиональному развитию, а также поддерживает и направляет его в трудных профессиональных ситуациях. Наставляемый, в свою очередь, взаимодействуя с наставником, стремится максимально использовать полученные знания на практике, интериоризировать в своей деятельности опыт наставника. Однако наставничество – это не только ускоренная передача более эффективных трудовых приемов, это своеобразное профессиональное воспитание, средство профессионально-личностного развития молодого педагога, в процессе которого формируется индивидуальный стиль работы и развиваются необходимые компетенции. И если этот процесс происходит успешно, то наставляемый посредством использования приемов решения профессиональных задач, своими поступками, профессионально-личностными изменениями дает наставнику обратную связь, помогая корректировать процесс наставничества [3, с. 93].

Особую роль наставник играет в развитии методической компетентности начинающего педагога, помогая в разработке планов занятий, подборе материалов, проведении индивидуальных консультаций и многом другом. Одновременно с этим, у наставляемого происходит развитие коммуникативных и управленческих навыков, что позволяет говорить о широком образовательно-воспитательном характере наставничества, эффективности его влияния на профессиональный рост молодых педагогов и улучшение качества образования в целом.

При этом, необходимо понимать, что проблемы профессиональной адаптации и необходимость наставничества в образовательной организации возникают сегодня в следствии недостаточной практической подготовки будущих учителей, отсутствии определенного опыта практической деятельности, что поднимает проблему практико-ориентированного совершенствования содержания современного педагогического образования.

Безусловно, получение практического опыта является одним из ключевых факторов успеха в любой деятельности. Опыт позволяет человеку развивать свои профессиональные навыки и компетенции, адаптироваться к различным рабочим ситуациям, учиться на своих ошибках и достигать лучших результатов. Только опыт профессиональной деятельности позволяет человеку понять, насколько ему нравится та или иная профессия, и в каком направлении, каким образом необходимо осуществлять свое профессиональное развитие.



В то же время не следует считать, что только опыт практической деятельности станет залогом успешной педагогической деятельности. Теоретическая подготовка также играет значимую роль в этом, поскольку позволяет человеку получить глубокое понимание базовых принципов и концепций, лежащих в основе профессиональной деятельности педагога, освещает ценностно-смысловые ее ориентиры. В этом контексте как нельзя актуальны исследования Н. М. Ичетовкиной идей о наставничестве К.Д. Ушинского, который успешность профессиональной адаптации педагога не связывал только с практическим опытом деятельности, считая, что практика должна опираться на хорошую теоретическую подготовку, т.е. «теоретические знания и опыт должны дополнять друг друга, но не замещать» [4, с. 13].

**Заключение.** Таким образом, мы рассматриваем наставничество как социально-педагогический феномен, определяющий особый характер взаимоотношений по передаче опыта профессиональной деятельности и ее ценностно-смысловых ориентиров.

Наставничество имеет огромное значение для профессионального развития молодого педагога. Оно помогает быстро адаптироваться в профессиональной среде общеобразовательной организации, освоить новые навыки и получить необходимые знания для успешного выполнения своих обязанностей. Наставник – педагог-мастер – помогает молодому специалисту разобраться в тонкостях работы, знакомит его с коллективом и рассказывает о правилах и традициях того или иного образовательного учреждения. Благодаря наставничеству начинающий педагог быстрее адаптируется, вырабатывает свой индивидуальный педагогический стиль, чувствует себя более уверенным в выбранной профессии, четче понимает направления и средства дальнейшего профессионально-педагогического развития.

### Список литературы

1. Игнатович В.К., Веселова Д.В., Горбачева О.В., Дубовая О.И. Трансформация модели наставничества в общеобразовательной школе в условиях цифровизации образования // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Т. 6. – № 1-2. – С. 192-208. – DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-1-2-192-208
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Учебное электронное текстовое издание. – Екатеринбург. ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 136 с.
3. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века. Экономика и образование. – 2016. – № 5. – С. 92–11.
4. Ичетовкина Н.М. Идеи К. Д. Ушинского в исследовании феномена классного наставничества в отечественной дореволюционной гимназии // Образование и воспитание. – 2015. – № 5. – С. 12–14.

## ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*Ковальская А.А.<sup>1</sup>, Дробышевская Т.В.<sup>2</sup>*, канд. геогр. наук

<sup>1</sup>МБОУ «Гимназия № 107 г. Донецка», г. Донецк, РФ

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

*areutskaya@gmail.com*

**Введение.** Современное образование, бурное реформирование которого происходит сегодня, должно способствовать формированию профессиональной культуры будущих учителей, расширять и углублять их креативный потенциал. Проблема формирования профессиональной культуры будущих педагогов предполагает комплексный подход к его раскрытию.

**Цель** – обоснование влияния интегрированных уроков на развитие креативных способностей учащихся современных школ – будущих специалистов, в частности, педагогов

**Основная часть.** На современном этапе под термином «креативность» понимают творческие способности индивида, которые характеризуются готовностью к созданию принципов выходов, отличающихся от традиционных или принятых схем мышления и становятся независимым фактором структуры одаренности. Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в частности способность добавлять что-то новое, порождать оригинальные идеи в условиях постановки новых проблем, отказываться от стереотипных способов мышления и т. п.

Ученые установили и доказали, что все типы креативности не коррелируют друг с другом. Но, как выяснилось, что до сих пор четкой, единой, общепринятой теории креативности еще не создано. Как, известно креативные качества человека больше поддаются развитию в детском возрасте. Поэтому формирование креативности будущего педагога следует рассматривать в контексте профессионально-педагогического роста, начальные знания в дошкольных учреждениях и школьных учебных заведениях. Переосмысление приоритетов обучения, роли ученика как субъект учебно-воспитательного процесса, а также общественности и обуславливают нетрадиционные подходы к решению многих образовательных проблем. Одной из ведущих тенденций развития современного образования, является – интеграция его содержания [3].

Буквальное содержание понятия «интеграция» (отлат. *integratio* – целый) в 60-х годах XIX вв. ввел английский исследователь Г. Спенсер, но эта трактовка не отражала должным образом реального содержания процессов.

В современных словарях понятие «интеграция» определяется как объединение в одно целое ранее изолированных частей, элементов, компонентов, сопровождающееся осложнениями укреплением связей и отношениями между ними [1]. Другими словами, можно считать, что интеграция – это глубокий процесс внутреннего взаимодействия, взаимопроникновение научных знаний, представляющих учебные предметы.

Относительно учебного процесса, понятие интеграции учеными трактуется по-разному: С.И. Архангельский обращает внимание на взаимосвязь содержания, методы и виды обучения; Г.И. Батурина понимает под интеграцией создания целостного учебно-воспитательного процесса на научно-обоснованной системе направленного управления процессом формирования личности. И.Д. Зверев за основополагающий признак интеграции принимает целостность системы обучения. Г.Ф. Федорец видит интеграцию в различных связях и зависимостях между структурными компонентами педагогической системы [1]. Подобных подходов в научно-педагогической литературе существует много.

По мнению большинства современных исследователей интегрированный урок представляет собой особый тип рока, который сочетает одновременно обучение нескольких дисциплин при изучении одного понятия, темы или явления. В таком уроке всегда выделяется ведущий предмет, который является неким интегратором, и вспомогательные дисциплины, способствующие углублению, расширению и уточнению учебного материала ведущего предмета.

Структура интегрированного урока отличается четким, компактным, кратковременным, логическим взаимообусловленным учебным материалом по каждому этапу занятия, большим информативным потенциалом. Таким образом, интегрированные уроки желательно проводить в виде обобщающих уроков, где будут рассмотрены проблемы, которые наиболее важны для двух и нескольких дисциплин. [2].

В научно-педагогической литературе выделяется два вида интеграции:

- горизонтальная, которая предусматривает рассмотрение материала в различных учебных предметах;
- вертикальная, имеющая намете объединение одним преподавателем в пределах одного предмета учебного материала, изучение которого повторяется на разных уровнях сложности [1].

При подготовке интегрированного урока, прежде всего, необходимо проанализировать фактический материал, который может служить его темой. После этого следует рассмотреть, в какой мере этот учебный материал поможет повысить мотивацию учащихся. Следующим шагом должно быть поиск наиболее рациональной формы проведения урока. Это может быть урок-диспут, урок-аукцион, урок-путешествие, урок-ролевая

игра, урок-пресс-конференция, урок-конкурс, урок-КВН, урок-форме судебного заседания, урок-концерт, урок-произведение, урок-творческий отчет, урок-турнир, урок-тренинг и некоторые другие. Но интегрированный урок можно провести в традиционной форме, когда изучению нового материала предшествует постановка проблемных вопросов, фронтальный опрос ранее изученного материала, решение логических задач и тому подобное. После этого происходит тщательное планирование всех этапов урока, которое осуществляется двумя учителями, которые будут его проводить.

Известно, что эффективность любого обучения, в первую очередь, зависит от его мотивации. Поэтому при подготовке интегрированных уроков особое внимание следует уделять отбору форм представления учебного материала и контроля знаний учащихся. Задания следует подбирать таким образом, чтобы они были посильными для учащихся и в то же время требовали творческого подхода к их решению, способствовали формированию креативного потенциала учащихся, побуждали их к принятию смелых, нестандартных решений.

Таким образом, практика проведения интегрированных уроков довела их высокую эффективность и целесообразность регулярного проведения в современных школах. Данная форма учебных занятий способствует усилению мотивации обучения, укреплению межпредметных связей, развитию креативности учащихся, как одной из предпосылок формирования их профессиональной культуры в будущем.

**Заключение.** Таким образом, практика проведения интегрированных уроков довела их высокую эффективность и целесообразность регулярного проведения в современных школах. Данная форма учебных занятий способствует усилению мотивации обучения, укреплению межпредметных связей, развитию креативности учащихся, как одной из предпосылок формирования их профессиональной культуры в будущем.

### **Список литературы**

1. Бабич, С. В. Интегрированные уроки как основа формирования креативности и мыслительной деятельности учащихся / С. В. Бабич, Т. В. Бабина, А. И. Бабин, И. А. Миркевич. – URL: <https://www.e-osnova.ru/journal/9/75/20149/>
2. Дудина, А. Е. Межпредметная интеграция как средство формирования креативного мышления / А. Е. Дудина. – URL: <https://clck.ru/35zJRn>
3. Ужан, О. Ю. Роль и место интегрированных уроков в формировании творческих способностей обучающихся / О.Ю. Ужан // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – №1 (9). – URL: <https://clck.ru/35zJSX> (дата обращения: 25.09.2023).

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Кокоша Е.А.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г.Донецк. РФ  
*e.kokosha@donnu.ru*

**Введение.** В условиях реализации инновационных преобразований в образовании особенно значима проблема формирования готовности педагогов к осознанному выбору, апробации, адаптации и внедрению инноваций в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений.

Несмотря на ориентацию общества на инновационный тип обучения, в учебных заведениях педагогического профиля наблюдается доминирование традиционной образовательной практики. Это противоречие объясняется тем, что большинство педагогов не готовы по разным причинам отказаться от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности обучающегося, выйти за пределы действующих нормативов, создавать новые нормативы личностно-творческой, индивидуально направленной деятельности, разрабатывать педагогические технологии, реализуемые в этой деятельности.

**Цель работы** – освещение теоретических аспектов подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности.

**Основная часть.** Инновационная деятельность – это особый, перспективный вид деятельности, направленный на создание, использование и внедрение нововведений в учебно-воспитательный процесс образовательных учреждений [2].

Готовность к инновационной деятельности – качественная характеристика личности, включающая в себя различные аспекты квалификации специалиста, такие как компетентность, инициативность, нравственность и процессуальная состоятельность [3].

Основными задачами инновационного образования в вузе являются развитие интеллектуально-духовного потенциала студентов, создание условий для формирования научного стиля мышления и овладения методологией инноваций в профессиональной сфере [1].

Несмотря на многоаспектность имеющихся исследований, требуют дальнейшего уточнения следующие ключевые аспекты данной проблемы: основные компоненты содержания готовности будущего учителя к инновационной деятельности; педагогические условия формирования этой готовности в процессе обучения; этапы, уровни сформированности

готовности; роль в процессе формирования готовности различных форм организации процесса обучения, особенности проектирования и эффективной реализации целостной системы подготовки к инновационной деятельности будущих педагогов.

Поскольку качества профессионала формируются и проявляются посредством деятельности и решения различных задач, возникающих в процессе профессиональной подготовки, мы предлагаем в качестве основного в формировании готовности будущих педагогов к инновационной функциональности деятельностный подход.

Имеет смысл в этой связи рассматривать процесс подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности как ряд взаимосвязанных, последовательных этапов [4].

Первый из них – развитие творческой индивидуальности будущего педагога, формирование у студентов способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи. На этом этапе важно развивать у студентов способность к творческому поиску: самостоятельно проецировать полученные знания в проблемную ситуацию, комбинировать знания, выделять проблему, искать альтернативные пути и способы решения, развивать критическое мышление.

Второй этап – овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, инновационной педагогики. На этом этапе познаются предпосылки возникновения инновационной педагогики, ее основные понятия, творчески анализируется деятельность разных типов альтернативных образовательных учреждений и особенности организации их деятельности.

На третьем этапе происходит усвоение технологии инновационной деятельности. Студенты осваивают методику создания авторских программ, изучают особенности экспериментальной работы в школе, непосредственно участвуют в создании авторских программ, анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие нововведения, просчитывают возможные трудности их внедрения в учебный процесс.

Четвертый этап – практическая работа по внедрению новшества в педагогический процесс, коррекционные действия, анализ и обсуждение результатов эксперимента, реализация рефлексии, побуждающей студента к самостоятельному формированию системы новых знаний. На этом этапе у будущих учителей формируется определенная личная позиция к нововведениям в учебно-воспитательный процесс.

В рамках данной работы определим комплекс актуальных инновационных педагогических технологий, способных обеспечить высокий уровень готовности студентов к профессиональной деятельности: технология анализа конкретных ситуаций, разработка конкретных проектов, отвечающих реальным инновационным проблемам, технология

портфолио, технология проблемно-ориентированного обучения, технология дебатов, ролевой, деловой игры, этнопедагогическая разработка, информационная разработка и т.д.

В учебном процессе высшей школы целесообразно наряду с традиционными лекциями вводить так называемые проблемные, лекции «чистый лист», лекции пресс-конференции с целью развития у студентов рефлексии, формирования мотивации к изучению теоретического материала дисциплины и овладения методами самоконтроля.

Практические занятия в рамках изучения конкретной дисциплины направлены на формирование умений профессионально-педагогической деятельности, развитие педагогической рефлексии, задатков индивидуального стиля педагогической деятельности у студентов.

Усвоению практических умений способствуют выполнение студентами анализа педагогических ситуаций, отстаивание личной точки зрения при решении педагогических задач, участие в проведении проблемных семинаров, деловых игр. Именно проведение проблемных семинаров обеспечит наиболее эффективное усвоение теоретического материала по теории инновационной деятельности. Деловые игры в виде моделирования и микропреподания, индивидуальные и коллективные решения педагогических задач, педагогические этюды обеспечат развитие самостоятельности, инициативности, активности и творчества студентов

**Заключение.** Учитывая вышесказанное, констатируем, что подготовка студента к инновационной педагогической деятельности является не только неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки будущего педагога, а выступает своеобразной творческой лабораторией формирования интегральных творческих умений, содействует повышению качества творческой деятельности, трансляции, переосмыслению профессионально-педагогического опыта, приводит к формированию, развитию и совершенствованию личного мастерства и профессионализма.

### **Список литературы**

1. Кошелева Г.Д. Педагогические условия профессиональной подготовки будущего учителя как субъекта инновационной деятельности: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Сургут. гос. пед. ин-т. – Сургут, 2002. – 22 с.
2. Лопаткин В.М. Интеграционные процессы в региональной системе педагогического образования / В.М.Лопаткин. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 162 с.
3. Сериков Г.Н. Педагогика / Г.Н.Сериков. – Кн. 1: объект исследований. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 440 с.
4. Слостёнин В.А. Универсальное педагогическое образование: проблемы и решения / В.А. Слостёнин // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология : матер.всесоюзн. науч-практ. конф. (Белгород, 9-11 окт. 1996 г.). – Белгород: БГУ, 1996. – С. 3-7.

## КРИТЕРИИ ВЫБОРА ЯЗЫКА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРОГРАММИРОВАНИЮ

*Коломенская В.В.*, канд. физ.-мат. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*v.kolomenskaya@donnu.ru*

**Введение.** На начальном этапе преподавания информатики в школе ее основной задачей было изучение программирования. В дальнейшем, по мере усовершенствования элементной базы, компьютерных технологий и программных средств, программирование стало лишь одним из разделов информатики. Объем этой темы менялся от полного отказа изучения программирования, до изучения нескольких языков программирования различных уровней абстракции и с различными парадигмами.

Такие проблемы с программой курса обусловлены не только развитием информатики, но и нечетким пониманием целей ее преподавания. В школе ученик должен получать базовые знания по всем предметам, в том числе и по информатике. Ориентация только на практическое применение приобретенных умений ошибочна. Целью преподавания должно быть развитие мышления и формирование основ научного мировосприятия. Изучение программирования позволяет внести свой взнос в достижение этих целей. В первую очередь программирование должно быть средством развития алгоритмического мышления учеников, средством для знакомства с разными стилями мышления и формирования системного подхода к решению задач.

**Основная часть.** Указанные выше цели порождают методическую проблему выбора первого языка программирования. С одной стороны, он должен быть предназначен для первоначального обучения программированию и способствовать формированию базовых навыков программирования за ограниченный срок, обусловленный учебной программой. С другой стороны, он должен быть интересным для учеников и мотивировать их к продолжению обучения.

Вначале наибольшее популярными в школах мира были языки программирования Basic и Pascal. Язык Basic считался самым простым, а Pascal – самым удобным для обучения программированию. Но теперь это не так. Классические версии этих языков не позволяют реализовывать различные парадигмы программирования, а несколько устаревший синтаксис не способствует быстрому освоению профессиональных языков.

В настоящее время в школах, лицеях и колледжах на начальном этапе используются языки: КуМир, Scratch, Racket, Pyret. После освоения основ алгоритмизации изучают языки Visual Basic, Free Pascal, Lazarus,



PascalABC.NET, Python, C++, C#, Java, JavaScript, PHP, Golan и некоторые другие. При этом контрольные измерительные материалы ЕГЭ по данным сайта ФИПИ (<http://fipi.ru>) в 2023 году включали задания, содержащие фрагменты программ на пяти языках: Basic, Python, Алгоритмический язык, Pascal, C++.

Поэтому, если школьник планирует специализироваться в области программирования и сдавать ЕГЭ, целесообразно либо повторить КуМир, который изучается в младших классах, либо освоить один из указанных выше языков. Изучение C#, PHP, Golan или другого языка целесообразно в только в качестве второго языка.

Порог вхождения в языки C#, C++ непомерно велик, несмотря на утверждения его приверженцев. Аргументы в пользу того, что на этих языках пишут реальные программы, а со знанием языков Basic и Pascal на работу не возьмут – неуместны. После окончания школы, даже если выпускник будет знать десять языков, его на нормальную работу не возьмут. Необходимо высшее образование, так как серьезное программирование требует знаний, которые даются только в вузах. А в вузе нужным языкам обучают с начала. Поэтому преподавание информатики в школе следует вести с использованием не «модного» языка программирования, а такого, который легко будет восприниматься учениками. Учить надо не языку программирования, а умению алгоритмизации задач.

Язык – это только средство записи алгоритма, поэтому предпочтительны языки, позволяющие просто, кратко и ясно записывать алгоритмы. Школьники, которых обучают языку, а не умению разрабатывать алгоритмы, обычно испытывают серьезные трудности с программированием. Они могут выучить язык, но при этом не напишут программу для решения задачи, если не сумеют составить алгоритм.

При выборе языка надо помнить, что задача школьного курса – заложить необходимые основы. Тогда для изучения программирования правильный инструмент – это язык, который был для этого создан. Язык для начинающих должен иметь однозначный синтаксис, минимизировать тупиковые ситуации, учитывать опыт преподавания. Помимо этого, первый язык должен расти вместе с обучаемым и предоставлять ему столько возможностей, сколько требуется на каждом этапе.

Учитывая сказанное выше, для обучения школьников программированию можно использовать следующие критерии [1]:

1. Возраст и опыт обучающихся. По этому критерию различаются ученики младших, средних классов и старшеклассники. Для старшеклассников представляется эффективным связать выбор языка с будущей профессией.

2. Сложность языка. Использование языка с интуитивно понятным синтаксисом дает возможность освоить больше материала за отведенное программой время, а также сделать процесс освоения языка

программирования увлекательным. Кроме того, использование более простого в освоении языка позволяет писать компактный, менее запутанный код, с меньшим количеством ошибок.

3. Универсальность языка и реализуемые в нем парадигмы. В настоящее время парадигмы программирования делят на две большие части: императивное и декларативное программирование. Императивная парадигма реализуется, в частности, в структурном программировании, которое реализовано в классических языках и считается базовым. Поэтому желательно, чтобы первый язык программирования был мультипарадигменным – позволял программировать в структурном, объектно-программированном и функциональном стиле.

4. Сфера применения языка. Большинство языков программирования специализированы для разработки программ в узких областях и на определенных платформах. Для дальнейшего роста в области программирования предпочтительнее универсальные языки.

5. Актуальность языка. Популярность языка и его востребованность на рынке далеко не всегда коррелирует с простотой и универсальностью. Однако актуальность языка должна учитываться, так как изучение устаревших языков не вызывает интереса у обучающихся и не мотивирует их.

6. Доступность и поддержка. Этот фактор учитывает возможность скачивания бесплатного дистрибутива и обновлений языка. Более предпочтительными являются языки, разработанные независимыми программистскими сообществами.

**Заключение.** Представленные критерии применимы не только в выборе учебного, но и профессионального языка. Однако есть отличия: в профессиональном языке для достижения одной и той же цели как правило есть много способов; сообщения об ошибках в таких языках содержат много полезной для специалиста технической информации, которая новичка может сбить с толку и напугать. Для того, чтобы это понять, достаточно посмотреть сообщения об ошибках в C++. И наконец, отличаются цели. Например, быстроедействие важно в промышленной эксплуатации, но не имеет особо не важна, когда только осваиваешь программирование [2].

Выучить новый язык программирования, когда умеешь программировать, легко. В задаче с первым языком учиться предстоит именно программировать, а это сложнее.

### Список литературы

1. Третьяков О.А., Федоркевич Е.В. Выбор первого языка для обучения программированию // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – №5, <https://mir-nauki.com/PDF/64PDMN520.pdf>.
2. Брагилевский В. Спор о первом языке программирования: окончательное решение / Профессиональная конференция разработчиков мобильных приложений. – 2019. <https://habr.com/ru/company/oleg-bunin/blog/488200/>

## ФОРМИРОВАНИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

*Конищева А.Е.<sup>1</sup>, Дробышевская Т.В.<sup>2</sup>*, канд. геогр. наук

<sup>1</sup>МБОУ «УВК №16 г. Донецка», г. Донецк, РФ

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

*konisevanasta278@gmail.com*

**Введение.** Необходимость формирования картографической грамотности учащихся на уроках географии через введение картографических понятий привело современное реформирование российского образования и цифровизации общества. Изучение методики использования картографических материалов в обучении географии в современном мире выходит на новый уровень.

**Цель** – обосновать необходимость формирования картографической грамотности учащихся с помощью ГИС-технологий.

**Основная часть.** Формирование географической культуры у учащихся основной школы невозможно без содержательного компонента географической науки – картографии, составляющей которой является картографическая грамотность. Учебные требования к картографической грамотности у школьников в процессе социального развития общества неоднократно трансформировались. Эти трансформации были обусловлены, в основном, изменениями социального заказа общества о картографических знаниях учащихся [2]. Отдельным крупным блоком в научно-методических исследованиях является вопрос внедрения в школьное картоведение достижений геоинформационных технологий.

Считаем, что на эффективность формирования картографических понятий оказывают существенное влияние содержание учебного материала, последовательность изучения, его распределение по темам и отдельным курсам в учебных программах по географии. Определенный базовый картографический уровень должен быть сформирован в начале изучения курса географии, но для этого требуется дополнительное время и различные методические подходы. Одним из определяющих факторов качественного формирования картографических знаний является учебник. Следствием изменений государственных требований к географической подготовке учащихся через учебные программы являются новые школьные учебники по географии. Подробно проанализировано содержание картографической составляющей географического образования школьников по действующим учебникам по географии для основной школы. Считаем, что этот вопрос является одним из ключевых в курсе географии. Непосредственно с картой учащиеся знакомятся в 5 классе,

когда впервые начинают изучать такой учебный предмет, как география. Но нарушение логики представления учебного материала приводит к неэффективному усвоению картографических понятий, например: дается обучающая информация о кругосветном путешествии, сечении нулевого меридиана, экватора, материков и т.п., а сами научные географические понятия «материк», «океан», «меридиан», «экватор», «широта», «долгота», «глобус», «карта» вводятся через месяцы учебного года, т.е. требования к картографической подготовке, которые задают обучающие программы по географии для школы, не могут быть реализованы без пропедевтической подготовки учащихся.

Учебные достижения школьников зависят от многих факторов, однако, по нашему мнению, одним из главных является наличие качественного школьного учебника.

География не исключение. Как ни идеально выписано в учебной программе содержание определенного географического курса, отсутствие учебника (или его низкое качество) сведет на нет усилия и авторов, и учителей. В отдельных учебниках такое важное свойство карты, как генерализация изображения, представлено слишком упрощенно [1]. В соответствующем параграфе учащимся рассказывают о невозможности изображения всех объектов на карте, следовательно, возникает необходимость изображения обобщить. Далее вывод: «Чем мельче масштаб карты, тем больше обобщений». Считаем, что такое толкование является однобоким и неполным.

Учащиеся должны знать не только о чисто механическом, связанном с размером объекта и уменьшением масштаба, отборе, но и географической генерализации, когда изображаемые объекты отбираются в соответствии с назначением карты. По нашему мнению, в школьном географическом курсе «красной нитью» должна пройти и картография, тем более, что это касается постоянных понятий в картографии. Результаты изучения и анализа картографического составляющего содержания учебных пособий для школьного курса географии свидетельствуют о том, что современное учебное пособие обеспечивает основные методические и практические возможности для овладения учениками элементами картографии. Вместе с тем содержание и структура как учебной программы, так и учебников требуют усовершенствования на основании выводов и предложений учителей, методистов, ученых, в частности, предложений и замечаний, сформулированных автором работы. Одна из важнейших составляющих образования географии на современной стадии развития школ – внедрение в учебный процесс информационных технологий и технологий телекоммуникации. Прошло уже десятилетие с тех пор, как школьники получили первое, пусть простое и примитивное в современных условиях педагогическое программное обеспечение. Следующим, шагом в компьютерной поддержке преподавания географии

стали конструкторы уроков с функциями применения различных мультимедийных приложений [3], расширились возможности применения в учебно-воспитательном процессе интернет-ресурсов.

В школьную географию активно внедряются информационно-компьютерные технологии (ИКТ), в частности, созданы новые картографические средства обучения для учащихся на электронных носителях. Обновления требует методика изучения основ картографии в школьных курсах географии. Еще в 1997 г. на 18-й конференции Международной картографической ассоциации (МКА) в Стокгольме упор делался на проблемах внедрения в картографию средств телекоммуникаций и сочетания ГИС-технологий с Интернетом. На сегодняшний день картография сформировалась несколькими теоретическими концепциями. В связи с развитием электронной техники машины начали искать новые картографические проекции. Возникновение глобальных GPS-систем (в России – ГИС) обусловило формирование нового аспекта математического позиционирования – позиционирования спутников. На протяжении последних лет интернет-картография стала обычным делом.

**Заключение.** Таким образом, рассматривая изменения в содержании и структуре географического картографического образования в ДНР и в целом в России в последние годы, мы пришли к выводу, что наиболее актуальным направлением развития школьного картоведения на перспективу станет широкое внедрение информационно-телекоммуникационных технологий, прежде всего ГИС-технологий. Появление новой электронной картографической продукции, на основании которой создаются программные педагогические средства, будет стимулировать дальнейшее развитие методики школьной географии, в содержание которой входит и картография, поскольку через создание новых методических приемов и организационных форм школьная география через карту приобретает пространственную образность. Ведь известно – без карты невозможно изучить географию.

### Список литературы

1. Гаврилюк, А. А. Графический конспект на уроках географии / А. А. Гаврилюк // География в школе. – 2007. – № 2. – С. 45-46. – EDN HZDSUB.
2. Склюева, О. А. Формирование картографической грамотности на уроках географии / О. А. Склюева. – URL: <https://s-ba.ru/conf-posts-2020-08/tpost/yyixn6s01-formirovanie-kartograficheskoi-gramotnos> (дата обращения: 25.09.2023).
3. Эфендиева, Ш. Т. Формирование картографических знаний и умений у учащихся в курсе изучения школьной географии / Ш. Т. Эфендиева, С. А. Абдулвагабова // Известия ДГПУ. – Психолого-педагогические науки. – 2020. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kartograficheskikh-znaniy-i-umeniy-u-uchaschihsya-v-kurse-izucheniya-shkolnoy-geografii> (дата обращения: 28.09.2023).

## СТРАТЕГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ЦЕЛИ К РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Костюренко А.И., Дихтяренко Г.И.*, канд. пед. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*kostyurenkoa@yandex.com*

**Введение.** Стремительные изменения в развитии Российского образования, глобализация информационных технологий и еще множество иных факторов, являются следствием возрастающей роли стратегического управления. Установлено, что стратегическое управление нацелено на гарантированное обеспечение высокой динамики развития образовательных организаций с помощью гибкой и четкой реакции на меняющиеся условия окружающего мира [1, с. 11-12].

**Цель** – рассмотреть сущность, цели и задачи стратегического управления в образовательной организации, проанализировать подходы различных исследователей в отношении проблемы стратегического управления, изучить структурные особенности стратегического управления образовательной организацией.

**Основная часть.** Как известно, понятие «стратегическое управление» было введено в массы в 60-70 годах XX века для обозначения разницы между обыденным управлением на производстве и управлением высшего руководства. Это вызвано резкими изменениями в экономике, в частности, в ведении бизнеса. Рассматривая историческую хронологию событий XX века, можем говорить, что в начале века управление сводилось к регулированию производства, сбыта и поставок. Однако в конце XX века в мировой экономике начала прогрессировать неустойчивость из-за стремительных изменений в мире, что стало основной причиной возникновения стратегического управления [3, с. 9-17].

Стоит выделить следующие факторы, способствующие скоростным изменениям окружающей действительности: широкое распространение и развитие инноваций и сети Интернет; наращивание процессов конкуренции; расширение используемых образовательных технологий, исчезновение старых сфер предоставления услуг; преобразование огромного количества сфер человеческой деятельности; упор ставится на образовательную деятельность, которая основывается на инновациях [1, с. 14].

Исходя из вышперечисленного, становится ясно, что основополагающим направлением стратегического управления образовательным учреждением будет перенос центра внимания высшего руководства на внешнюю окружающую среду, для своевременного реагирования на всевозможные изменения.

Теория данного управления была сформирована и расширена американскими исследователями и фирмами по предоставлению консультирования. Затем в эту структуру влился набор методов внутреннего планирования всех ведущих стран, сегодня же спрос более востребован российскими образовательными организациями.

Для того чтобы разобраться, в сущности стратегического управления, мы ответим на 3 вопроса:

1. Кем мы являемся сегодня? На этом этапе оцениваются реальные возможности образовательной организации. Руководители определяют имеющиеся ресурсы для успеха в поставленных целях и задачах.

2. Чего мы хотим достичь в конечном результате? Это относится к видению руководством будущего образовательной организации. На этом этапе проходит характеристика возможных перемен в мировом пространстве, которые могут негативно повлиять на организацию.

3. Какие способы следует использовать для достижения целей в ближайшей перспективе? С легкостью можно определить стратегию по достижению задач, когда поставлены задачи, учитывающие возможности образовательной организации и изменения из-за внешних факторов.

Основная задача стратегического управления образовательным учреждением заключается в выборе наиболее оптимального варианта, превращающегося в целенаправленный алгоритм мероприятий при разработке стратегии [2, с. 10].

В центре стратегического управления стоят стратегические решения, которые связаны с реструктуризацией образовательной организации, внедрения нововведений, применение организационных изменений, которые благотворно повлияют на повышение уровня данной учебной организации [2, с. 18].

Доподлинно известно, что успешная работа образовательной организации и формирование ее конкурентных возможностей в условиях жесткой рыночной экономики определяются управлением, которое должно быть гибким и оперативно реагировать на возникающие перемены, систематически проводить поиск новых возможностей, подвергать всестороннему анализу перспективы. Следовательно, разработка системы стратегического управления становится основополагающей для эффективной деятельности предприятия [5, с. 55-58].

В виду того, что стратегическое управление в образовании — это многоуровневая деятельность, целесообразно использовать системный подход по внедрению его в образовательное учреждение. Ибо, системный подход представляет собой особое направление методологии исследования, цель которого состоит в рассмотрении объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть рассмотрение объекта как системы.

Расценивать стратегическое управление как систему состоит в представлении его как совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих между собой элементов, которые ориентированы на достижение конкретных целей в условиях изменяющейся среды. Построение системы управления образовательным процессом состоит в выделении совокупности элементов и установления характера связей между ними, которые позволят реализовать управленческие функции в достижении поставленной цели.

Целесообразно рассматривать систему стратегического управления в образовании исходя из следующих позиций: 1) субъект управления (руководство); 2) объект управления; 3) основные элементы, обеспечивающие целостность управления; 4) результат системы (выход системы) – управленческое решение. [5, с. 161-168].

**Заключение.** Сегодня каждая образовательная организация должна создавать свою систему стратегического управления, при этом, необходимо постоянно совершенствовать и рассматривать ее как ценнейший капитал – интеллектуальное ядро. Первопричина большинства неудач образовательных организаций заключается в слабости их стратегического управления и нацеленности на краткосрочные цели. [5, с.55]. Следовательно, для эффективного инновационного развития организаций требуется переход на качественно новый уровень управления, формирование нового типа стратегически мыслящих руководителей, способных обеспечить лидерство на рынке. Исходя из этого, следует использовать комплекс разнообразных методов для подготовки студентов, активизирующих их мышление, развивающие способности перспективного видения проблем, формирующие навыки стратегического подхода к решению задач развития образовательной организации.

### Список литературы

1. Агафонов, В. А. Стратегический менеджмент. Модели и процедуры [Текст]: монография / В. А. Агафонов. – Москва: Инфра-М, 2017. – 274, [1] с.: ил., табл.; 21 см. - (Научная мысль).; ISBN 978-5-16-012616-6
2. Вигман, С. Л. Стратегическое управление в вопросах и ответах : учебное пособие для вузов / С. Л. Вигман . – М. : Проспект, 2006 . – 296 с. – ISBN 5-9803270-7-X .
3. Винокуров, В. А. Организация стратегического управления на предприятии / В. А. Винокуров. – Москва : Центр экономики и маркетинга, Б. г. (2018). – 148 с. : ил.; 21 см. – (Библиотека хозяйственного руководителя; Кн. 5(8)).; ISBN 5-85873-015-9
4. Диксит, А. К. Теория игр [Текст] : искусство стратегического мышления в бизнесе и жизни / Авинаш Диксит, Барри Нейлбафф ; пер. с англ. Натальи Яцюк. - Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 457 с. : ил., табл.; 21 см.; ISBN 978-5-00057-311-2
5. Эванс, В. Ключевые стратегические инструменты. 88 инструментов, которые должен знать каждый менеджер / В. Эванс ; пер. с англ. В. Н. Егорова. – 4-е изд. – М.: Лаборатория знаний, 2021. — 456 с. : ил. ISBN 978-5-00101-332-7



## **ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ В КУРСЕ «ЧЕЛОВЕК» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «ОПОРА И ДВИЖЕНИЕ» В ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ**

**Коурова С.И.**, канд. пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,  
г. Шадринск, РФ  
*svetlanakourova76@gmail.com*

**Введение.** Практические работы в курсе «Человек» школьной биологии имеют важное значение для формирования предметных компетенций учащихся, предусмотренных ФГОС ОО. В курсе биологии 8 класса предлагаемые практические работы направлены на формирование знаний и умений школьников, способствующих ценностному отношению к здоровью, умению вести здоровый образ жизни, знанию особенностей строения и функционирования систем организма [4].

**Цель работы** – рассмотрение содержания и роли практических работ в курсе «Человек» при изучении темы «Опора и движение» с целью формирования представления о строении, роли и функциях скелета и мышц человека.

**Основная часть.** По авторской линии Н.И. Сониной раздела «Человек» на изучение темы «Опора и движение» отводится 7 часов. Содержание этой темы включает следующие компоненты: Скелет человека, его отделы: Особенности скелета человека, связанные с трудовой деятельностью и прямохождением. Состав и строение трубчатых и губчатых костей. Типы соединения костей. Рост и возрастные изменения костей. Заболевания и профилактика опорно-двигательного аппарата. Строение и развитие мышц. Основные группы мышц, их функции. Работа мышц; статическая и динамическая нагрузки. Роль нервной системы в регуляции работы мышц. Утомление мышц, роль активного отдыха в восстановлении активности мышечной ткани. Значение физической культуры и режима труда для правильного формирования опорно-двигательного аппарата.

При изучении данной темы предусмотрены демонстрации: модели скелета человека, отдельных костей; распилов костей; микропрепаратов костей; таблиц и рисунков «Приёмы оказания первой помощи при повреждениях (травмах) ОДА» [3]. Также педагог может использовать презентации с изображением различных видов нарушения осанки, плоскостопия и мерами их профилактики.

При изучении данной темы формируются следующие предметные результаты в области знаний учеников: части скелета человека;

химический состав и строение костей; основные скелетные мышцы человека.

В области умений: распознавать части скелета на наглядных пособиях; находить на наглядных пособиях основные мышцы; проводить самодиагностику [3].

Тема «Опора и движение» играет большую роль в развитии навыков правильной осанки, понимании важности рационального питания, посадки в школе и дома, занятий физической культурой для формирования каркаса тела, мышц.

Изучение темы предполагает выполнение обучающимися следующих лабораторных работ: «Изучение микроскопического строения кости». «Изучение внешнего вида отдельных костей скелета человека». «Работа основных мышц, роль плечевого пояса в движениях руки». «Определение гармоничности физического развития. Выявление нарушений осанки. Выявление плоскостопия» [3].

В методической и педагогической литературе есть разные определения понимания практической работы. Так, у И. П. Подласова практическая работа – это форма обучения, которая направлена на применение знаний для решения практических задач. М. А. Якунчев в учебнике по «Методике преподавания биологии» пишет, что практическая работа – это форма организации обучения, при которой учитель осуществляет различные виды деятельности учащихся с целью формирования у них практических способов действий при работе с объектами живой природы [1].

Особенностью практических работ по анатомии является организация самонаблюдений учащихся. Самонаблюдения или самодиагностика – это сбор данных о собственном организме или метод самопознания, при котором объектом наблюдения являются состояния и действия самого наблюдающего человека [1]. В теме «Опора и движение» данный метод применим при оценке уровня физического развития, определении осанки, выявлению плоскостопия и реакции организма на утомление при мышечной работе. Правильная организация самонаблюдения предполагает четко сформулированную задачу, алгоритм наблюдения. По мнению большинства методистов, важно научить учащихся не только проводить наблюдения над собственным организмом, но и уметь объяснять их. Рассмотрим некоторые практические работы в теме «Опора и движение»

В процессе выполнения работы «Определение гармоничности физического развития. Выявление нарушений осанки. Выявление плоскостопия» [2]. Цель работы: выявление гармоничности физического развития и нарушений ОДА.

В начале урока учитель обсуждает с детьми о том, что есть «осанка», какие факторы влияют на ее формирование. При объяснении учителя

учащиеся могут составить схему (кластер) «Осанка и её нарушения». Рассказ необходимо сопровождать показом презентации о способах нарушения осанки, термины записывать на доске. В итоге обсуждения у учащихся появляются записи в тетрадях о видах нарушения осанки: круглой спине, кругловогнутой спине, сутулой спине, плоской спине. Особое внимание уделяют боковому искривлению позвоночника – сколиозу. На рис. 1 представлены виды нарушения осанки, которые учащиеся могут зарисовать.

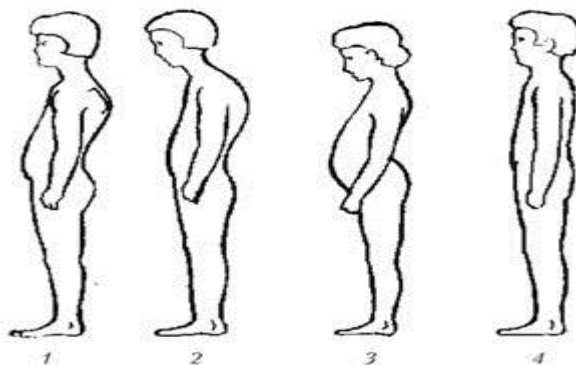


Рис. 1. Виды нарушения осанки

Далее учитель предлагает учащимся выполнить лабораторную работу, действуя по алгоритму.

Встаньте спиной к стене так, чтобы голова, плечи и ягодицы касались стены.

Между поясницей и стеной нужно просунуть кулак. Если это невозможно, просуньте ладонь.

Оцените результат: В норме между стеной и поясницей кулак проходить не должен. Если это имеет место, осанка нарушена. Осанку следует считать нормальной, если между поясницей и стеной помещается ладонь.

Запишите результат и сделайте вывод о вашей осанке [2].

После выполнения данной практической работы в классе, учащимся предлагается выполнить дома еще одну практическую работу «Выявление плоскостопия».

**Заключение.** Выполнив практические работы темы «Опора и движение» курса «Человек», учащиеся получают знания о состоянии здоровья своего опорно-двигательного аппарата, приобретают умение самодиагностики. Ряд работ этой темы используют для постановки проблемы, которые учащиеся решают опытным путем, в процессе их выполнения у учеников формируется бережное отношение к своему здоровью.

#### Список литературы

1. Андреева, Н. Д. Методика обучения биологии в современной школе : учеб. и практикум для вузов / Н. Д. Андреева, И. Ю. Азизова, Н. В. Малиновская ; под ред.

- Н. Д. Андреевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 300 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/452512> (дата обращения: 24.09.2023). – Режим доступа: по подписке ШГПУ. – Текст : электронный.
2. Ренева, Н. Б. Биология. Человек. 8 класс : метод. пособие к учеб. Н. И. Сониной, М. Р. Сапина "Биология. Человек. 8 класс" / Н. Б. Ренева, В. И. Сивоглазов. – Москва : Дрофа, 2011. – 173 с. – Текст : непосредственный.
  3. Сонин, Н. И. Биология. Человек. 8 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / Н. И. Сонин, М. Р. Сапин. – 6-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2013. – 287 с. – Текст : непосредственный.
  4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – 8-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2019. – 60 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.147.31

## ЛЕКЦИЯ КАК ФОРМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Кравченко А.И.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*kravchenko.al@donnu.ru*

**Введение.** Особенностью подготовки педагогических кадров в высшей школе на современном этапе является использование различных подходов к обучению с целью повышения его эффективности. При этом, несмотря на многообразие использованных методик, методов и форм обучения, одним из основных способов передачи учебного материала остаётся лекция.

Л.В. Попова, характеризуя методы обучения, указывает основные её функции: информационную, ориентирующую, разъясняющую, объясняющую, убеждающую, увлекающую (отличающуюся новизной, стимулированием мышления).

Исследовательница выделяет преимущества и недостатки данной формы работы со студентами. К положительным характеристикам Л.В. Попова относит:

– творческое общение лектора с аудиторией. Эмоциональное взаимодействие;

- активизация мыслительной деятельности;
- формулирование проблемы для поиска решения;
- экономный способ получения основ знаний.

Относительно отрицательных, ученая выделяет:

- монолог лектора;
- приучение к пассивному восприятию чужого мнения;

- отбивание интереса к самостоятельным занятиям;
- отсутствие анализа учебного материала.

В нашем исследовании уделяем внимание видам лекции, обеспечивающим высокий уровень овладения педагогическими компетенциями.

**Целью** исследования является обзор и оценка некоторых видов активного лекционного занятия (лекция-визуализация, «лекция вдвоём», лекция с запланированными ошибками), входящих в современный спектр активных и интерактивных форм обучения и обеспечивающих при их системном применении эффективное формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

**Основная часть.** В настоящее время в связи с внедрением в нашу жизнь достижений научного прогресса широко стали применяться технические средства предъявления информации в виде визуальных материалов. Визуализация подразумевает преобразование вербальной информации в визуальную форму, что позволяет наглядно представить абстрактные, не существующие в зримой форме понятия, явления теоретического характера; задействовать не только слуховые, но и зрительные каналы восприятия и усвоения информации. К лекционному занятию педагогу необходимо определить тему, цель, результаты, изучить предполагаемую аудиторию, правильно определить временной ресурс.

Для оценки качества лекции предлагаем следующие критерии:

- содержание (научность, мировоззрение, методические вопросы);
- методика (четкая структура и логика изложения – следование плану, доступность, разъяснение терминов, приемы закрепления – вопросы, подведение итогов);
- взаимодействие со студентами (требование конспектирования и контроль за выполнением, обучение методике записи – темп, повтор, паузы, вычерчивание графиков, вопросы, ораторские приемы);
- лекторские данные (знание предмета, эмоциональность, голос, дикция, ораторское мастерство, культура речи, внешний вид, умение установить контакт);
- результативность лекции (информационная ценность, воспитательный аспект, достижение дидактических целей) [3].

Остановимся более подробно на методике трех лекций, которые предполагают активное включение обучаемых в учебный процесс путем задействования преподавателем прямых и обратных связей между лектором и обучаемыми. В дидактике высшей школы выделяют следующие виды активных лекций: лекция-визуализация, «лекция вдвоём», лекция с запланированными ошибками.

*Лекция-визуализация.* Применения данного вида лекции в образовательном процессе студентов позволяет сформировать у обучающихся навыки преобразования устной и письменной информации в

визуальную, что формирует у студентов когнитивное, системное, творческое мышление, развивает логику за счет систематизации и определения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения. Подготовка данной лекции преподавателем заключается в изменении, переконструировании учебной информации по теме лекционного занятия в визуальную форму для предоставления ее студентам посредством технических средств обучения. В зависимости от учебного материала могут использоваться различные формы наглядности: символические (схемы, таблицы); изобразительные (слайды, рисунки, фото); натуральные (документальные источники, артефакты культуры и т.п.) [2].

«Лекция вдвоём». Данный вид лекции также называется «бинарной» и предполагает участие двух преподавателей. При подготовке данного вида лекции необходимо учитывать интеллектуальную и психологическую совместимость преподавателей, уровень их коммуникативных умений, способностей импровизировать, уровень владения лекционным материалом по преподаваемой дисциплине.

В диалоге преподавателей и аудитории осуществляется постановка проблемы, рассматриваемой в лекции, анализ этой проблемы, выдвижение гипотез, их опровержение или доказательство, разрешение возникающих противоречий и поиск решений. Такая лекция изначально содержит в себе конфликтность, которая проявляется как в неожиданности самой формы проведения, так и в структуре подачи материала, который должен строиться на столкновении противоположных точек зрения, на сочетании теории и практики.

Ещё одна форма активной лекции – *лекция с запланированными ошибками* [4]. Такая лекция требует серьезной предварительной подготовки со стороны преподавателя и качественной подготовки студентов, так как необходимо заложить в содержание лекции определенное количество ошибок самого разного характера:

- содержательного (под ошибкой в данном случае необходимо понимать ситуацию, когда одно знание, представленное, например, в начале лекции, вступает в противоречие с другим знанием, но тоже предъявленным в процессе изложения лекционного материала на этом занятии);

- методического (нарушение логики подачи материала, не всегда оправданные повторы материала, «зигзагообразная» форма подачи информации);

- поведенческого (отсутствие обратной связи преподавателя с аудиторией, повышенная конфликтность лектора и т.п.) [1].

**Заключение.** Таким образом, учитывая тот факт, что лекция в высшей школе является одной из основных форм предоставления учебного материала студентам, особое внимание необходимо уделять стимулированию образовательной активности обучающихся путем включения в учебный

процесс различных видов лекций, качественная подготовка которых, со стороны преподавателя, обеспечивает заинтересованность обучающихся учебным предметом и как следствие, высокий уровень знаний.

### Список литературы

1. Панфилова, А.П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 336 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Попова Л.В. Подготовка лекции и семинара в высшей школе. Лекции. – Москва: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2023.
4. Скафа Е. И. Методическая деятельность преподавателя вуза по разработке инновационных форм обучения студентов / Е.И. Скафа, И.А. Кудрейко // Человеческий капитал. – 2022. – Т. 2, № 12(168). – С. 48–55.

УДК 373.5.046.16:371.694

## ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИКТ

*Кудрейко И.А.*, канд. филол. наук, доц., *Занин Е.С.*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*zanin.egor.99@mail.ru*

**Введение.** Широкое распространение дистанционного обучения с начала пандемии 2020 г. и по наше время повысило актуальность использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании. Массовый переход от традиционного образования к дистанционной форме обучения повлёк за собой активное развитие платформ онлайн-образования, поиск оптимальных методик сочетания оффлайн и онлайн обучения для получения наилучшего результата и развития функциональной грамотности обучающихся.

**Целью** данной работы является определение значимости языковой грамотности школьников, а также описание возможностей применения онлайн-тренажеров в образовании для ее развития.

**Основная часть.** Проанализировав учебную литературу, требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), а также научные статьи на изучаемую тему, нами был разработан онлайн-тренажер по русскому языку, основная задача которого заключается в предоставлении всех необходимых материалов и инструментария для формирования языковой грамотности учащегося.

В нашей работе языковая грамотность рассматривается как способность решать средствами языка актуальные вопросы общения в бытовой, общественной, культурной сферах [2].

Одним из эффективных методов развития языковой грамотности обучающихся является чтение, которое является основой языковой компетентности, и, как следствие, языковой грамотности и далее функциональной грамотности личности [1]. Важность развития языковой грамотности обучающихся анализируют в своих работах такие учёные: Г.И. Богин, Е.Э. Кочурова, Ж.М. Барахоева и многие другие.

С целью развития языковой грамотности обучающихся, учитывая активное применение ИКТ, большое значение уделяем внедрению в образовательный процесс онлайн-тренажера, целью которого является систематизация знаний школьников по русскому языку, оптимизация организации работы на занятиях в процессе обучения орфографии, орфоэпии, морфологии и т. д., повышение интереса обучающихся к чтению, расширение лексического запаса, развитие у школьников когнитивной гибкости и коммуникативных навыков.

Как одна из методик обучения, тренажер выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную (рис. 1).

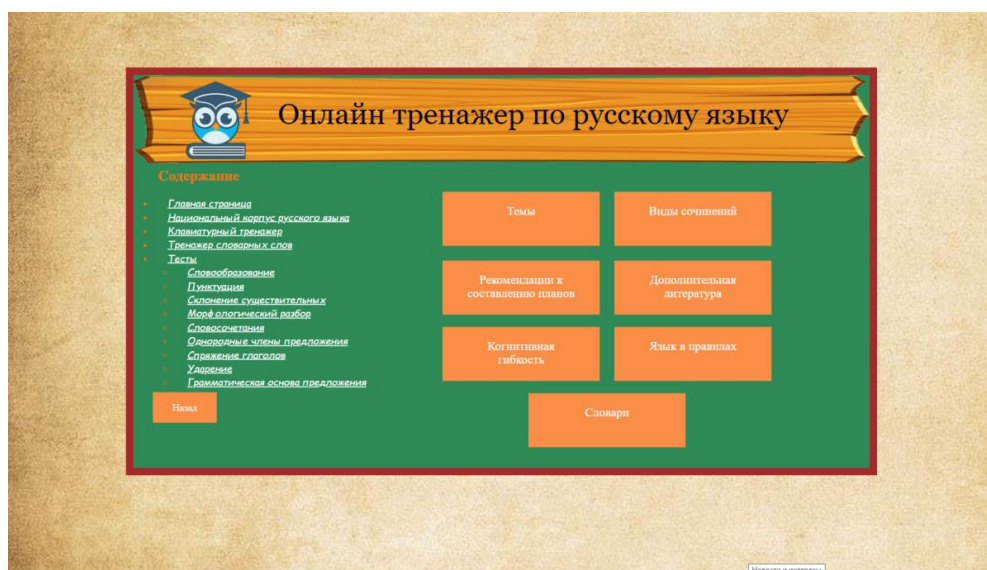


Рис. 1. Главная страница

Для обеспечения реализации определенных нами целей, тренажер включает теоретический материал по русскому языку, согласно рекомендованным программам, и разделенный на темы сборник правил в таблицах, тестовые задания в нескольких вариантах, словари различных типов в формате PDF, и ссылки на полезные сервисы и ресурсы, такие как клавиатурный тренажер, национальный корпус русского языка, тренажер словарных слов и др. (рис. 2).



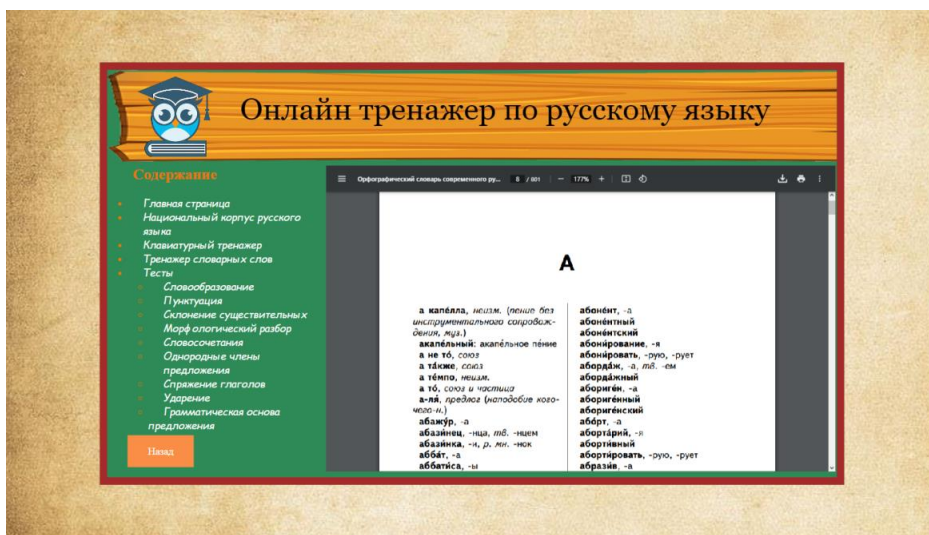


Рис. 2. Отображение справочного материала

Главное преимущество данного онлайн-тренажера заключается в его универсальности. Доступный для изучения материал представлен в наглядной форме, охватывает все темы школьной программы по русскому языку. В случае необходимости, всегда есть возможно вернуться к повторению изученного материала с дальнейшим тестированием, что позволяет освоить учебную программу на должном уровне и в полном объёме.

Формат онлайн-тренажера и применение адаптивной вёрстки позволяет работать с тренажером в любое удобное время на различных устройствах: смартфонах, планшетных ПК, ноутбуках и персональных компьютерах. Также учитывается индивидуальный темп работы учащегося, который сам управляет учебным процессом.

Благодаря доступности средств для разработки тренажеров и широкому выбору программных комплексов для образовательных учреждений, современные тренажеры занимают важное место в формировании и закреплении знаний, умений и навыков учащихся. Они являются важным педагогическим инструментом, который при верном применении способствует повышению качества образовательного процесса.

**Заключение.** Полагаясь на вышеизложенное, делаем вывод о том, что представленный онлайн-тренажер отвечает современным требованиям и выполняет роль полноценного инструмента в развитии языковой грамотности. Эффективность его применения обеспечена удобством структуры, простотой использования и разнообразием функций.

### Список литературы

1. Рудяков А. Н. Лингвистический функционализм как основа формирования читательской грамотности / А. Н. Рудяков // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2020. – №5. – С. 89-100.
2. Рудик Г. А. Функциональная грамотность – императив времени / Г. А. Рудик, А. А. Жайтапова, С. Г. Стог // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – №1.

## РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Кудрейко И.А.*, канд. филол. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*i.kudreiko@donnu.ru*

**Введение.** Основной задачей современного классического университета является подготовка квалифицированных специалистов во всех сферах деятельности. Образовательный процесс в высшей школе направлен на формирование профессиональных качеств личности выпускника, на овладение им профессиональной компетентностью, на развитие способностей к непрерывному пополнению знаний и опыта, на формирование системы профессионально значимых ценностей специалиста, в частности педагога [1; 2; 3]. Овладение будущими учителями всеми вышеперечисленными качествами и ценностями происходит в рамках созданных в образовательных организациях высшего образования систем подготовки студентов, в которые включены базовые и вариативные блоки изучения дисциплин, содержащие такие модули как: социально-гуманитарный, модуль здоровья и безопасности жизнедеятельности, модуль фундаментальных дисциплин по профилю, психолого-педагогический, воспитательной деятельности, научно-методический и проектно-технологический. Все дисциплины, входящие в каждый модуль, обеспечивают фундаментальную предметную, психолого-педагогическую и методическую основу для организации научно-исследовательской работы студентов, без которой невозможно сформировать творческого, компетентного педагога.

**Основная часть.** Основная цель научно-исследовательской работы (НИР) студентов – развитие навыков применения научного метода в процессе обучения для выработки и систематизации теоретических профильных знаний.

Такой вид деятельности студентов при подготовке будущего педагога имеет свои особенности.

*Во-первых*, НИР направлена на приобщение будущих учителей к научным исследованиям в области педагогических наук *в дисциплинах учебного плана*. Цель такой работы – овладение основами актуальных психолого-педагогических и методических разработок современных исследователей для использования их в последующей педагогической деятельности учителя. К данному виду работы студенты привлекаются с первого курса обучения при написании рефератов, тезисов докладов на конференции, материалов научных статей, при подготовке докладов на

конференции, при разработке образовательных проектов и др. Такие материалы создаются будущими учителями на основании исследований определенных педагогических проблем, предлагаемых им преподавателями в рамках изучения дисциплин. Например, в настоящее время актуальным является проблема цифровизации образования и владения цифровыми компетенциями педагогом. В этом направлении будущие учителя исследуют вопросы, связанные с использованием мобильных приложений в учебном процессе, ролью технологии игрофикации в развитии мышления школьников, развитием технологии визуализации в дошкольном образовании, созданием чат-бота для применения в будущей педагогической деятельности учителя филологии и др. Такие разработки в наибольшей степени способствуют формированию профессиональных ценностей у будущих педагогов, так как влияют на развитие их самообразовательной деятельности.

*Во-вторых*, НИР студентов организуется в процессе работы над *курсовыми и дипломными работами*. Как правило, каждый студент выбирает научного руководителя (преподавателя выпускающей кафедры) и на протяжении нескольких лет проводит исследование в области определенной тематики. В ходе работы над курсовыми и дипломными работами будущие педагоги осуществляют поиск необходимой актуальной информации по тематике научного исследования; участвуют в работе научного семинара выпускающей кафедры с подготовкой собственных выступлений; делают доклады по результатам научного исследования на студенческих конференциях; публикуют материалы в сборниках и трудах конференций в процессе проведения апробации той или иной научной гипотезы; готовят публикации в научных журналах и др. В настоящее время отмечается интерес будущих учителей к следующей тематике их научных исследований: формирование лингвистической грамотности школьников при обучении русскому языку и литературы; метапредметные результаты обучения и их формирование в предметной области «Филология»; развитие мышления дошкольников на основе использования цифровых инструментов; инновационные технологии обучения на основе цифровых средств и др. Такой подход позволяет судить о понимании будущими учителями тех важных проблем, решение которых позволит им в педагогической деятельности использовать созданные наработки.

Отметим, что при подготовке и написании курсовых и выпускных квалификационных работ студенты проводят как самостоятельные исследования, так и совместные с научным руководителем. Такая НИР способствует развитию у обучающихся таких профессиональных ценностей, как система сформированных компетентностей, профессиональная педагогическая культура, гибкость при выполнении различных функциональных обязанностей, профессиональная мотивация..

*В-третьих*, научно-исследовательская работа согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования рассматривается как *тип производственной практики*. В этом смысле НИР является обязательным компонентом образовательного процесса. Она основывается на знаниях, практических умениях и навыках, полученных при освоении учебных дисциплин базовой и вариативной части учебного плана.

Основная цель практики – побуждать студентов к научной деятельности, развивать умение самостоятельно и критически осмысливать научные труды, выражать собственные мысли, придерживаясь логики изложения, систематизировать концепции ученых, проводить наблюдения, а также практически использовать приобретенные теоретические знания в своей профессиональной деятельности.

Данный вид практики проводится в форме научного или прикладного исследования, способствует формированию системы профессионально значимых ценностей студентов и представляет собой организованный комплекс мероприятий, направленный на определение студентами-практикантами цели исследования, рассмотрение ими круга профессиональных, социальных, организационных вопросов и решение задач исследовательского характера. Результатом успешного прохождения является предзащита выпускной квалификационной работы.

**Заключение.** Таким образом, становление профессионально значимых ценностей будущих педагогов в процессе научно-исследовательской работы происходит за счет закрепления знаний, умений и навыков, полученных при прохождении практики, организации НИР при изучении дисциплин базовой, вариативной частей учебного плана, а также при выполнении курсовой и выпускной квалификационной работы.

### **Список литературы**

1. Кудрейко И.А. Характеристика понятия и компоненты профессионально значимых ценностей учителя филологии / И.А. Кудрейко // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 7. – С. 16–23. DOI 10.25726/h5858-7106-9094-g
2. Скафа Е.И. Какую культуру формировать у студентов классического университета? / Е.И. Скафа // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2019. – № 50. – С. 24–29.
3. Скафа Е.И. Профессионально-личностные ценности современного учителя математики / Е.И. Скафа // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2023. – Вып. 2 (58). – С. 37–46. – DOI: 10.24412/2079-9152-2023-58-37-46.

## ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ» В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

*Кудрейко И.А.*, канд. филол. наук, доц., *Рубцова И.Н.*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*i.kudreiko@donnu.ru, i.rubcova@donnu.ru*

**Введение.** Научные исследования в области изучения дисциплины «История педагогики» в системе профессиональной подготовки будущих преподавателей высших учебных заведений имеет особое значение. Усвоение содержательного модуля дисциплины гарантирует расширение образовательного кругозора и усвоение педагогического опыта ведущих педагогов, способствует формированию профессионально-личностной позиции и позволяет осознать глубинную взаимосвязь педагогических процессов и явлений в их полноте и взаимодействии с общекультурными мировыми процессами, а также определяет место и роль педагогического наследия в теоретической и практической системе современного образования.

**Цель** – рассмотреть практический потенциал преподавания дисциплины «История педагогики» для выпускников высших учебных заведений.

**Основная часть.** Осмыслением исторического опыта человечества в области воспитания, образования и обучения занимались такие ученые, как Т.К. Ахаян, Л.Н. Беленчук, М.В. Богуславский, Н.В. Горшенина, А.Н. Джуринский, В.А. Капранова, И.А. Плетенева, И.А. Свиридова и многие другие. В.К. Пичугина акцентирует внимание на историко-педагогическом процессе, В.Н. Астафьева интересуется познавательным и образовательным потенциалом истории педагогики, Г.Б. Корнетов изучает познание прошлой педагогической реальности, а труды М.А. Лукацкого и С.Н. Моториной направлены на исследования проблем и перспектив развития науки и образования в современном мире. Практический потенциал преподавания дисциплины «История педагогики» недостаточно изучен, имеет свои перспективы и проблемы – в этой связи приобретает свою **актуальность**.

Самое главное в образовании будущих бакалавров направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование – включить в учебные планы практико-ориентированную дисциплину «История педагогики», поскольку она является ключевой, базисной для формирования гуманистического мировоззрения, аксиологической компоненты, развития мышления, духовных, национальных, патриотических и общечеловеческих

установок, помогает усвоить ценностный педагогический опыт, закономерности развития мирового историко-педагогического процесса в единстве теоретического и практического воспитания, образования, обучения с давних времен до наших дней.

«Практика – материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование социальных объектов и составляющая всеобщую основу, движущую силу человеческого общества и познания» [4, с. 352]. Еще Конфуций отмечал: «Послушайте – и Вы забудете, посмотрите – и Вы запомните, сделайте – и Вы поймете». Практические занятия – коллективные занятия на основе индивидуальной подготовки, играют особую роль в обучении, обеспечивают связь между теорией и дальнейшей практикой, содействуют выработке умений и навыков по применению знаний, обретенных на лекциях и в ходе самостоятельной работы. Практические занятия помогают систематизировать, углубить и закрепить теоретические знания, они представляют собой деятельность по решению прикладных задач, которые были даны в лекционном материале. Итогом продуктивной реализации практических занятий станет не только знание дисциплины, но и развитие у обучающегося профессионального подхода к решению задач.

В связи с практико-ориентированным подходом к преподаванию дисциплины «История педагогики» невозможно не упомянуть заслуженного педагога – А.С. Макаренко [1], для которого структурным элементом педагогического познания являлась практика, диктующая логику и направление исследований. В нашем случае практика выступает колоссальным ресурсом, играющий особенную роль в учебно-воспитательном процессе и формировании дидактических способностей будущих выпускников высших заведений.

Учебная дисциплина «История педагогики» включена в некоторые учебные планы педагогических направлений Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» и является дисциплиной базовой части образовательной программы. В рамках реализации задач, определенных программой, студентов ознакамливают с историей возникновения и развития основных научно-педагогических направлений и концепций, углубляют представления о педагогических понятиях и категориях, обеспечивают формирование устойчивых представлений о роли образования в жизни общества, способствуют воспитанию педагогического мышления, диалектическому освоению педагогической теории, развитию умений анализировать, сравнивать, сопоставлять различные историко-педагогические факты, концепции, их прогрессивность, оригинальность, побуждают потребность изучать историко-педагогическое наследие, воспитывают интерес к творческому

отношению к педагогической профессии, бережного отношения к традициям. Студент в процессе изучения данной учебной дисциплины овладевает универсальными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями, приобретает способности быть исторически последовательным, целостными, находить межпредметные связи и выход из возникших ситуаций, опираясь на опыт выдающихся педагогов.

Все указанные требования были положены в основу разработки программы «История педагогики» в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и основной профессиональной образовательной программы высшего образования.

Являясь социально-гуманитарной наукой, педагогика на практику ориентирована больше, чем другие науки. Ни социология, ни политология, ни культурология, ни ряд других наук не могут в полной мере, по сравнению с педагогикой, заключать столько практических выходов и рекомендаций.

Отметим, что современной проблемой подготовки педагогических кадров является сокращение часов на преподавание этой учебной дисциплины.

Утрата историей педагогики статуса самостоятельной учебной дисциплины актуализирует ее интеграцию в другие отрасли педагогического знания. Доминирование линейной логики в преподавании, по своей сути, продуктивно и последовательно, привычно и способствует дидактическому освоению материала, однако академичность и «сухость» подачи материала, как и большой объем информации, которую необходимо усвоить, не способствует заинтересованности студентов в изучении данной дисциплины. Лектору необходимо так связать материал, чтобы лекция подготавливала к практическому занятию, и, наоборот, – практическое занятие имело предпосылки к следующей лекции. Цель занятия должна быть понятна студентам, это придаст учебной работе актуальность, свяжет ее с практикой в жизненных ситуациях. Таким образом, у студентов будет формироваться последовательное и правильное знание предмета и возможность воспользоваться приобретенными навыками. Обучающийся должен постоянно ощущать нарастающую сложность выполняемых задач для осознания собственного успеха и получения дальнейшей мотивации своей познавательной деятельности.

Выходом видится «осовременивание» образовательного процесса путем технологического, проблемного, рефлексивного отношения к знаниям. Применением на практических занятиях вопросов, имеющих альтернативные ответы, моделирования, использование новых методик, педагогических задач, кейсов. При этом умение студентов отрефлексировать материал будет крайне эффективным для формирования самостоятельности в оценке исторических трудов, для запоминания

ключевых моментов, для составления собственного отношения к процессу преподавания и опыту предшественников. Активное использование компьютерных технологий, веб-квестов, электронных учебников, творческого компонента в преподавании данной дисциплины позволит расширить возможности обучения, повысит образовательную активность студентов и будет способствовать лучшему усвоению материала.

**Заключение.** Таким образом, потенциал ведения практических занятий такой дисциплины, как «История педагогики» обширный и объективно выполнимый, однако все же опирается на ряд факторов, зависящих как от преподавателя, так и от студентов.

#### **Список литературы**

1. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / С. А. Макаренко. – Москва : ИТРК, 2003. – С. 673.
2. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / сост. В. А. Мижериков. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : ИНФРА-Модуль, 2000. – 290 с.

УДК 378

## **ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ**

***Кузьмина В.А.***

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*vl.kuzmina@donnu.ru*

**Введение.** Отечественную систему специального образования на данном этапе ее развития характеризует ряд модернизационных трансформаций, и одной из них является усиление значимости подготовки педагогов-дефектологов к работе в динамичных, изменяющихся условиях. Особое значение в современной дефектологической и психолого-педагогической науке приобретает проблема формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов сферы специального и инклюзивного образования как составляющей их профессиональной компетентности. Дефектолог нового времени должен быть способен к постоянному пополнению и обновлению своих знаний, наращиванию творческого потенциала, следовать принципу «образование на протяжении всей жизни» и уметь искать нестандартные подходы к



решению актуальных задач. Ведущие российские исследователи (В.И. Гинецинский, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Г.Н. Лобова, А.М. Новиков, М.Г. Ярошевский) отмечают, что приобщение студентов к научно-исследовательской и проектной деятельности на всех этапах обучения в вузе закладывает фундамент для их дальнейшей самореализации и саморазвития в профессиональной деятельности [1].

**Целью** данной научной работы является исследование значения проектных технологий как педагогического средства, способствующего формированию профессионально значимых качеств студентов-дефектологов.

**Основная часть.** С 1 сентября 2023 года вступил в силу Приказ Минтруда России от 13.03.2023 г. № 136н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»», и, как отмечает А.А. Алмазова, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии МПГУ, доктор педагогических наук, профессор, в данном документе четко обозначена специфика деятельности специалистов, представляющих разные отрасли дефектологии, он является значимым ориентиром процесса модернизации дефектологического образования, а также канвой для оптимизации программ профессиональной переподготовки. Профессиональным стандартом определяется, что в число трудовых функций специалистов-дефектологов (учителей-дефектологов, учителей-логопедов, учителей-сурдопедагогов и т.д.) входят такие необходимые знания, как основы проектной и исследовательской деятельности, к числу необходимых умений относятся умение проектировать и организовывать продуктивное взаимодействие детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья с окружающими, умение проектировать взаимодействие, направленное на ознакомление с потенциально доступной для детей и взрослых с ОВЗ трудовой деятельностью, вовлечение их в мероприятия по профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению [2].

Таким образом, будущий дефектолог должен быть готов не только к проектированию и анализу реализуемой коррекционной и образовательной деятельности, самостоятельному решению психолого-педагогических задач, но и к проектированию деятельности своих потенциальных обучающихся и членов их семей, к проектированию образовательной коррекционно-развивающей среды.

Как отмечает М.Л. Скуратовская [3], проект предполагает создание конкретного продукта, решающего конкретную проблему, имеющий воплощение в некоем продукте, при этом проектирование автором рассматривается в широком смысле: и в качестве процесса, и как результат. Результат предполагает создание готового продукта, а в процессе происходит приобретение навыков управления проектом, опыта

разработки и внедрения продукта, управление командой. Различные виды проектов, реализуемые в системе профессиональной подготовки студентов-дефектологов – учебные, практико-ориентированные, научно-исследовательские – в своей структуре включают ряд обязательных этапов: постановку проблемы, проектирование, поиск информации, создание продукта, его презентацию и прогнозирование новых проблем.

В основную профессиональную образовательную программу по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, реализуемой кафедрой специального дефектологического образования ФГБОУ ВО «ДонГУ», входит ряд учебных дисциплин, нацеленных на включение студентов-дефектологов в разработку и реализацию различных проектов, связанных с научно-исследовательской и практической деятельностью в области образования лиц с ОВЗ.

Так, в ходе изучения студентами дисциплины «Проектирование и разработка индивидуальных образовательных маршрутов» решаются следующие основные задачи:

- формируются знания и представления о сущности теоретических и прикладных аспектов моделей и этапов проектирования индивидуальных образовательных маршрутов;
- осуществляется изучение компонентов индивидуального образовательного маршрута, ориентированного на комплексную образовательно-коррекционную работу с детьми с ОВЗ с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- происходит освоение студентами педагогических инструментов проектирования и разработки индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ.

Работа над данной дисциплиной предполагает разработку каждым студентом проекта индивидуального образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ выбранной категории и его защиту, в результате чего у студентов формируются такие профессионально значимые качества, как способность эффективно работать в команде, чётко структурировать проблему, отбирать и генерировать идеи, определять вид проекта и целевую аудиторию, оценивать слабые и сильные стороны проекта, определять спектр условий и ресурсов, необходимых для реализации проекта и эффективной коррекционной деятельности.

**Заключение.** Изучение теоретических и практических основ педагогического проектирования является одним из актуальных направлений в системе высшего образования и осуществляется рядом отечественных исследователей. В то же время активное использование метода проектов в профессиональной деятельности является показателем высокой квалификации педагога-дефектолога, его прогрессивной методики обучения и развития обучаемых, и является одним из важнейших

компонентов профессионального стандарта. Однако роль проектных технологий в формировании профессионально значимых качеств студентов-дефектологов в системе профессиональной подготовки еще исследована недостаточно, что обуславливает необходимость более углубленного рассмотрения данной проблемы в будущем.

### Список литературы

1. Капустина, Н.Г., Багнетова, Е.М. Роль проектного обучения в подготовке будущих учителей-дефектологов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (79). – С.53-62. URL: <https://doi.org/10.26105/SSPU.2022.79.4.003> (дата обращения: 05.10.2023).
2. Приказ Минтруда России № 136н от 13 марта 2023 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»» // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации : официальный сайт. – Москва. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2617> (дата обращения: 30.09.2023).
3. Скуратовская, М.Л. Включение проектной деятельности в формирование профессиональных компетенций педагога-дефектолога // Специальное образование. – 2017. – № 1. – С. 36-40. – URL: <https://clck.ru/365mQt> (дата обращения: 05.10.2023).

УДК 37.02

## НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПОКОЛЕНИЯ МИРА И ПОКОЛЕНИЙ ВОЙНЫ

*Лаухина С.С.* канд. филол. наук, *Неретин Е.А.*,  
Омский автобронетанковый институт – филиал ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва»,  
г. Омск, РФ  
*svetlau@mail.ru*

**Введение.** Проблема ценностных ориентаций молодежи в настоящее время достаточно актуальна. Будущее нашей страны определяется тем, какие нравственные принципы, образцы поведения, жизненные стратегии сложатся в молодежной среде. В связи с этим важно, насколько молодое поколение готово принять культурный опыт, историю, традиции своего народа, стать полноценными гражданами и патриотами. Правильные духовные и нравственные ориентиры, заданные в ходе образовательного и воспитательного процесса, остановят ценностную деградацию, будут способствовать формированию у подрастающего поколения активной жизненной позиции и развитию общества.

**Цель работы:** на основании данных опроса описать нравственные ориентиры современной молодежи и сопоставить их с ценностями поколений, познавших войну.

**Основная часть.** Ценности определяют уровень развития личности, степень ее зрелости, социальности, обуславливают поведение человека, его картину мира и отношение к этому миру. На формирование ценностей молодежи влияет множество факторов: «общественное воздействие на личность; социальная среда со своими нормами, моралью, традициями, регулирующими индивидуальное поведение личности; личностные свойства и, в частности, инициативность в поиске и приобретении знаний и их осмыслении; критическое сопоставление образцов поведения; процесс реализации своих профессиональных и личностных планов» [4]. Система ценностей выстраивается на основании того, что сегодня актуально для общества, в котором сформировалась та или иная личность. Современное общество пропитано идеологией потребления, товарным фетишизмом, общечеловеческие ценности и классические нравственные принципы занимают в нем далеко не центральное место. Все это заставляет личность ориентироваться на удовлетворение сущностных, ситуативных потребностей и приводит к подмене ценностей. «В этом обществе происходит постоянное сужение поля социального интереса, превращение людей в «плоскостные фигуры», лишённые глубокой нравственной компоненты» [2, с.182]. Исследователи пишут о том, что у молодежи «изменяются духовно-нравственные ценности, принижается значение прошлого опыта, несмотря на то, что это опыт поколений, а его передача – это механизм социокультурного воспроизводства нации» [3, с.108].

Для того чтобы выявить нравственные ориентиры современной молодежи, нами был проведен опрос девушек в возрасте от 15 до 19 лет. Данный возраст является переходным от детства к взрослости и в нем закладываются основные жизненные принципы, приоритеты, ценности, отношение к семье, социуму. Пользуясь методикой М.А.Егоровой, приведенной в научной работе «Нравственные ориентиры поколения, одержавшего победу в Великой Отечественной Войне 1941-1945 гг.» [1], мы сравнили жизненные ориентиры и ценности современных девушек, живущих в городах России, девушек, живущих на Донбассе, и их ровесниц - современниц Великой Отечественной войны. (Их ответы, согласно данным М.А.Егоровой, давались в 1946-1947 годах). Нами был проведен ассоциативный эксперимент, в ходе которого опрашиваемые, не раздумывая, максимально искренне, должны были перечислить, что они любят (ценят) больше всего в жизни, какие слова приходят им на ум, когда «сосредоточенно вдумываются в самих себя» (не менее 10 слов) [1]. На основании данного ассоциативного эксперимента был определен характер жизненных ценностей, их сходство и различие у поколений, переживших войну, и современного поколения, живущего в мире.

По данным исследования М.А.Егоровой, в 100% случаев, девушки поколения Великой Отечественной войны среди перечисленных 10 слов

называли *Родину*. М.А.Егорова отмечает: «Данные ответы раскрывают внутренне пространство личности поколения граждан СССР, рождённых в 1920-х годах. В каждом слове – подтверждение ценностей, лежащих в основе русско-украинско-белорусской национальной идентичности: *мир, семья, любовь, нравственность, честность, патриотизм, милосердие, культура, трудолюбие, самоограничение, жертвенность*» [1, с.105]

Через социальные сети мы обратились к девушкам, проживающим на Донбассе. Всего было опрошено 95 человек. В результате выявили следующее: слово *Родина* в своих ответах указали 70% опрошенных. Приведём примеры ответов: Александра, 19 лет: «*всех близких, когда никто не плачет, гулять, читать, рисовать, рок, закаты*». Ева, 19 лет: «*семья, дом, спокойствие, Родина, коты, пейзаж реки, мир*». Полина, 17 лет: «*родители, собака, ночь, рисовать, Россия, когда у меня получается то, что давно планировала, мир*». Юлия, 18 лет: «*семья, мой молодой человек, Родина, тишина, котята, звёзды, мир*». Отметим, что опрашиваемые не разделяли в понятии «Родина» Донбасс и Россию, хотя они родились тогда, когда их области входили в состав Украины. Слова, названные девушками Донбасса, по своему характеру ближе к ответам девушек, прошедших Великую Отечественную войну: в них красной нитью проходит тема мира, Родины, семьи, то есть ценностей, которые являются ключевыми для русской культуры. Данная система ценностей сформировалась под влиянием жизненных условий и оказала несомненное воздействие на мировоззрение молодежи сражающегося Донбасса.

Выявление нравственных ориентиров современных молодых девушек, проживающих на территории Российской Федерации, показало иную картину. В 80% ответов девушки указывали *сон*, 60% - *друзья, прогулки, кино*; 50% ответов были связаны с едой: *пицца, крабовый салат, чипсы, фри, пюreshка с котлеткой, фруктопяня, шоколадки* и т.п.; в 30% ответов были названы *деньги*. Популярностью пользовались также ответы *телефон, музыка, компьютерные игры* – 30%. Все ответы объединяет одно: они направлены на удовлетворение физиологических потребностей человека, таких как сон, голод и потребность в общении и т.п. В основе ценностей поколения, не знавшего войны, лежат материальные блага. Единичными были ответы: *правда, справедливость, школа*. Слово *семья* в своём списке указали 90% опрошенных. Это едва ли не единственное, что связывает ответы современного поколения девушек с поколением, родившимся в 1920-х годах. Такие понятия как *Родина, патриотизм, мир* не встречались в ответах опрашиваемых. Нам показалось это несколько странным, с учётом того, что наша страна на данный момент ведёт специальную военную операцию. Полученные ответы свидетельствуют о процессах деформации внутреннего мира современной молодежи, выражающихся в душевной пустоте, нездоровой привязанности к материальным ценностям. Нравственное в их ответах весьма слабо.

Идеалы гражданственности и патриотизма для поколения, не знавшего войны, не актуальны.

**Заключение.** Данные опроса актуализируют проблему формирования гражданской идентичности, чувства долга и ответственности перед обществом. Полагаем, что систему жизненных ориентиров современной молодежи необходимо менять. Одним из способов оздоровления системы ценностей является, на наш взгляд, чтение произведений о Великой Отечественной войне и о войне на Донбассе, знакомство с биографиями молодых героев Донбасса. Чтение стихов, рассказов, очерков о войне развивает чувство патриотизма, заставляет гордиться своей страной и народом, учит быть человечными, придерживаться своих принципов, учит любить, верить, надеяться, объединяться ради одной великой цели – Победы! Остается надежда на то, что программа патриотического воспитания, внедренная сегодня в российские школы, позволит молодежи вернуться к традиционным национальным ценностям и активно участвовать в формировании культуры будущего.

#### Список литературы

1. Егорова М.А. Нравственные ориентиры поколения, одержавшего победу в Великой Отечественной войне// Вестник архивиста. – 2016. – №1. – С.99-109.
2. Капицына Ю.В. Формирование духовно-нравственных ориентиров у молодежи в условиях глобализирующегося мира. // Russian Agricultural Science Review. – 2015. – Т. 5, № 5-2. – С. 181-185.
3. Никитина Н.Д, Федотов В.А. Духовно-нравственные ориентиры студенческой молодежи. // Вестник Чувашского университета. - 2012. - № 4. – С. 107-112.
4. Ромашова Л. О. Факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций молодежи [Электронный ресурс] // Горизонты гуманитарного знания. – 2021. – № 3. – С. 38-44. URL: <https://journals.mosgu.ru/ggz/article/view/1452> (дата обращения: 27.09.2023).

УДК.371

### РАЗВИТИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Левченко И.А.<sup>1</sup>, Кривошеева Г.Л.<sup>2</sup>*, канд. пед. наук, доц.

<sup>1</sup>Донецкий филиал ФГКОУ ВО Волгоградской Академии МВД России, г. Донецк, РФ

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

*Admsud19@mail.ru*

**Введение.** Активное развитие современного государства в контексте расширения применения в различных сферах общественной жизни

технологий нейросетей и искусственного интеллекта обуславливает необходимость разработки механизма использования современных условий жизнедеятельности человека для совершенствования сферы образования.

**Цель** – проанализировать возможности использования ресурсов искусственного интеллекта в образовательном процессе в контексте формирования правовой культуры обучающихся.

**Основная часть.** Правовая культура – это прогрессивно ценностная часть правовой системы современного российского общества. [1]

Как отмечает Г. А. Бордовский «в современный период несомненна связь между качественным образованием и перспективой построения гражданского общества, формированием правовой культуры молодежи и гражданской активностью людей». [2]

Базовым этапом формирования правовой культуры традиционно считается школьное образование. При этом, как отмечает Бошно С.В. школьное правовое образование в России находится в стадии постоянного реформирования, причем трансформации, происходящие в последние годы в преподавании права в школе, должным образом не способствуют повышению правовой культуры школьников [3]. Так, согласно федеральному компоненту государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, принятому 05.03.2004 г., преподавание основ правовой системы российского государства и правовой сферы общества проходит в рамках предмета «Обществознание» наряду с экономической, политической, социальной и духовной сферами. При этом, учебная дисциплина «Обществознание» включено в базисный учебный план основной школы В итоге в основной школе из 140 обществоведческих часов, отведенных на изучение обществознания в течение четырех лет, только 28 учебных часов посвящено изучению собственно права. Если взять 10-11 классы общеобразовательной школы, то здесь картина также не слишком впечатляющая: из 140 учебных часов, выделяемых для образовательной области «Обществознание», 30 часов отводится на правовую его составляющую. То есть в течение последних 6 лет обучения в школе ученик изучает право лишь 58 часов, 6 из которых выделено на общий курс политологии и права. [3].

В целом, формирование правовой культуры как общества, так и отдельного индивидуума требует целенаправленной систематической и системной работы всех заинтересованных лиц, включая институты гражданского общества, каждого человека и государства в целом.

В российском праве впервые правовое понятие «искусственного интеллекта» законодателем было определено Указом Президента РФ от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в

Российской Федерации», а впоследствии нашло отражение в Федеральном законе от 24 апреля 2020 г. № 123-ФЗ «О проведении эксперимента по установлению специального регулирования в целях создания необходимых условий для разработки и внедрения технологий искусственного интеллекта в субъекте Российской Федерации – городе федерального значения Москве и внесении изменений в статьи 6 и 10 Федерального закона «О персональных данных». Комплекс технологических решений включает в себя информационно-коммуникационную инфраструктуру (в том числе информационные системы, информационно-телекоммуникационные сети, иные технические средства обработки информации), программное обеспечение (в том числе в котором используются методы машинного обучения), процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений [4].

На современном этапе развития системы образования в Российской Федерации одним из приоритетных направлений выступает расширение цифровизации образования. Как указывает Исмаилова Н.П. нейросетевые компьютерные обучающие системы – это инновационный вид интеллектуального компьютерного средства обучения, являющийся результатом интеграции педагогических и интеллектуальных информационных технологий [5]. В этом контексте научной новизной выступает возможности поиска применения новейших нейросетевых технологий для формирования алгоритмов современных методик обучения, отражающих уровень и динамику усвоения правовых знаний обучающимися, построение индивидуальных программ обучения.

В целом, разработка нейросети для сопровождения образовательного процесса с целью усовершенствования процедуры формирования правовой культуры позволяет осуществлять дифференциацию соответствующего учебного материала по различным критериям, например по уровню сложности, что способствует повышению качества знаний студентов, формированию индивидуальных подходов обучения.

Так, например, Ревунов С.В., Несват М.С., Щербина М.М. указывают, что в целом применение нейросетевых технологий приводят к повышению качества образовательного процесса, в том числе посредством возможности достаточно быстрой разработки новых инновационных (цифровых) моделей и методик обучения [6].

При этом, ряд авторов, в частности, Исмаилова Н.П. указывает, что в применении нейросетей одной из проблем является вопрос определения идентичности ответа обучающегося, его текста ответа и того ответа, который был сгенерирован нейросетью.

При проведении оценивания и анализа полученных ответов от обучающихся ключевым являться тот факт, что на данный период развития технологии искусственный интеллект не может заменить опыта и навыков



педагога, а также интерактивных и практических аспектов образования. В связи с чем, можно сделать вывод о том, что нейросетевые технологии скорее всего в системе образования будут выступать дополнительным инструментом, а не полноценной заменой традиционных методов обучения.

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод о том, что внедрение в систему образования технологий нейросетей и искусственного интеллекта открывает новые перспективы использования технологий в лично-ориентированном обучении студентов различных специальностей, в том числе и для обеспечения формирования полноценной развитой личности с высоким уровнем правовой культуры.

### Список литературы

1. Петров А.В., Котрикова Т.Ю. Профессиональная правовая культура в системе правовой культуры общества // Текст: электронный – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pravovaya-kultura-v-sisteme-pravovoy-kultury-obschestva> (дата обращения 15.09.2023)
2. Бордовский Г.А. Роль педагогического университета в формировании правовой культуры и гражданского общества в современной России// Текст: электронный – URL: <https://clck.ru/35yi4u> (дата обращения 15.09.2023)
3. Бошно С.В. Трудности формирования правовой культуры // Текст: электронный – URL: <https://clck.ru/35yi5q> (дата обращения 15.09.2023)
4. Федеральный закон от 24 апреля 2020 г. N 123-ФЗ "О проведении эксперимента по установлению специального регулирования в целях создания необходимых условий для разработки и внедрения технологий искусственного интеллекта в субъекте Российской Федерации – городе федерального значения Москве и внесении изменений в статьи 6 и 10 Федерального закона "О персональных данных" // Текст: электронный – URL: <https://base.garant.ru/73945195/> (дата обращения 15.09.2023)
5. Исмаилова Н.П. Нейросети в контексте цифровизации образования и науки // Текст: электронный – URL: <https://clck.ru/35yi7v> (дата обращения 15.09.2023)
6. Ревунов С.В., Несват М.С., Щербина М.М. К вопросу повышения качества образовательного процесса посредством применения современных цифровых и инфокоммуникационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 149-151.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ФОНЕТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ КАК КОМПОНЕНТА  
ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИКУМ ПО ПОСТАНОВКЕ ГОЛОСА И  
ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ»**

*Лондаренко С.Ю.*

ФБГОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*s.londarenko@donnu.ru*

**Введение.** С развитием системы высшего образования в Донецкой Народной Республике выдвигаются новые требования к образованию в общем, а также к специальному дефектологическому. Такие виды профессиональной деятельности педагога-дефектолога, как коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная, исследовательская, культурно-просветительская предполагают не только знание языка, но и способы работы по постановке голоса и выразительной речи, а также норм произношения и четкой артикуляции звуков. Для будущих педагогов-дефектологов язык является основным инструментом коррекционного воздействия на детей с нарушениями развития, коррекции речевых нарушений различного вида, развития и функционирования языковой системы детей с особенностями психофизического развития.

**Цель.** Педагог-дефектолог должен уметь правильно и четко произносить звуки, логически верно, аргументировано и ясно выстраивать свою устную речь, обладать правильным фонационным дыханием, коммуникативными навыками, что обуславливает необходимость формирования речевой готовности студентов-дефектологов к реализации их будущей профессиональной деятельности.

**Основная часть.** Оценивая состояние устной речи студентов-дефектологов Донецкого государственного университета нужно отметить, что первокурсники обладают удовлетворительным уровнем развития речи: не могут сформулировать и правильно высказать свои мысли, неверно формулируют фразы, ощущают нехватку воздуха при произнесении речевого материала, на окончании предложения у большинства голос затухает, становится тихим, у многих студентов отмечается нечеткость устной речи, различные ее дефекты. Студенты-дефектологи второго курса обучения в большинстве имеют средний уровень развития речи благодаря приобретенным в ходе первого года обучения базовым лингвистическим знаниям, умениям и навыкам. На третьем курсе обучения студенты уже более ясно выражают собственные мысли, не испытывая при этом трудностей при произношении, способны управлять своим дыханием, правильно интонировать, большинство речевых дефектов нивелируется. К

окончанию обучения студенты-дефектологи овладевают всеми необходимыми компетенциями. В связи с этим, актуальной становится необходимость развития устной речи студентов-дефектологов, как их основного инструмента профессиональной деятельности, а также формирование речевой готовности к ее реализации.

В ходе реализации рабочих учебных программ по дисциплинам учебного плана преподаватели Донецкого государственного университета уделяют много внимания развитию устной речи студентов. Так, по дисциплине «Практикум по постановке голоса и выразительной речи» со студентами рассматриваются различные виды релаксаций в процессе формирования и развития навыков дыхательной и голосовой деятельности, студенты знакомятся с основами артикуляционной гимнастики, приобретают практические навыки в ходе занятий парадоксальной гимнастикой Александры Николаевны Стрельниковой, отрабатывают ясное и четкое произношение согласных звуков в разнообразном речевом материале, работают над своей дикцией.

Особое внимание при изучении данной дисциплины отводится фонетической ритмике. Фонетическая ритмика, по определению Антонины Николаевны Пфафенродт и Татьяны Михайловны Власовой, представляет собой систему двигательных упражнений, в которых различные движения рук, ног, туловища, головы сочетаются с произнесением определенного речевого материала [1]. Фонетическая ритмика является важной составляющей процесса формирования произношения у глухих и слабослышащих, детей с нарушениями интеллекта, с тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра и др.

Также важно отметить, что фонетической ритмики отлично зарекомендовала себя в структуре коррекционного обучения.

При систематическом использовании фонетической ритмики у детей с особенностями психофизического развития дошкольного и младшего школьного возраста развивается правильное фонационное дыхание и связанная с ним слитность речи, формируется умение изменять силу и высоту голоса [3]. Выполняя упражнения, дети учатся правильно воспроизводить звуки, их сочетания как изолированно, так и в слогах, словах, фразах. Дети с нарушениями слуха и интеллекта учатся воспринимать, различать, воспроизводить различные ритмы, речевого материал в заданном темпе, выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами [2]. Нужно понимать, что именно слитное произнесение слогов в слове и слов в предложении являются главной частью формирования правильного произношения. Поэтому работа над слитностью связана с нормализацией речевого дыхания и умением управлять своим голосом, что формируется и развивается специальными упражнениями. Упражнения на развитие фонационного дыхания

способствуют выработке правильного диафрагмального дыхания, продолжительности выдоха, его силы, отработке элементов слов и является предпосылкой чистого произношения звуков.

Занятия по фонетической ритмике с детьми проводит педагог-дефектолог, который должен сам знать упражнения из фонетической ритмики, правильно и красиво выполнять различные движения рук, ног, головы, четко произносить речевой материал. Поэтому на практических занятиях по дисциплине «Практикум по постановке голоса и выразительной речи» со студентами отрабатываются звуки с определенными движениями, студенты-дефектологи учатся произносить чистоговорки, стихотворения с выполнением движений из фонетической ритмики, осваивают артикуляционную гимнастику и т.п. Нужно отметить, что зачастую студенты затрудняются произносить речевой материал с движениями в нормальном темпе, у них наблюдается нарушения речевого дыхания, что лишает произнесение и движения их четкости. Успешное освоение программы учебного курса способствует тому, что студенты произносят речевой материал без перерывов, без затихания голоса, обладают четким произношением, хорошей дикцией, что является необходимым в работе будущего коррекционного педагога. По нашему убеждению, речь будущего педагога-дефектолога должна служить образцом для подражания, быть фонетически правильно оформленной, эмоционально окрашенной, что позволит более качественно выполнять свои профессиональные обязанности и успешно осуществлять профессиональные виды деятельности.

**Заключение.** Таким образом, формирование речевой готовности студентов к реализации профессиональной деятельности педагога-дефектолога является залогом успешности их как специалистов, а, значит, необходимо уделять этому вопросу большое внимание и в рамках образовательной программы использовать практические учебные дисциплины для речевого развития и формирования речевой готовности студентов-дефектологов к их будущей профессиональной деятельности.

### **Список литературы**

1. Власова Т. М. Пфафенродт Т. Н. Фонетическая ритмика, пособие для учителя / Под ред. Н. Ф. Слезинной. – М: Просвещение. 1989. – 160 с.
2. Микляева, Н.В. Фонетическая и логопедическая ритмика в ДОУ: Пособие для воспитателей и логопедов. / Н.В. Микляева, О.А.Полозова, Ю.Н. Родионова. – М.: Айрис-пресс; Издание 2-е., 2005. – 112 с.
3. Ступак, Л.А. Использование фонетической ритмики в коррекции речевых нарушений у дошкольников / Л.А.Ступак, И.С.Огородова, А.А.Чельшева, С. А. Кимяева // Молодой ученый. – 2017. – №8. – С. 371-374.

## СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В ВУЗАХ

*Мала Т.В.*, канд. пед. наук, доц.

ФГБОУВО «Луганская государственная академия культуры и искусств  
имени Михаила Матусовского», г. Луганск, РФ  
*tanya.mala@internet.ru*

**Введение.** Одной из стратегических задач современного образования в вузах является трансформация студента-дизайнера в субъект будущей профессиональной деятельности, который обладает потребностью и заинтересованностью в становлении как специалиста. Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, который детерминирует способность личности будущего графического дизайнера превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Это приводит к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации.

Между тем, анализ результатов педагогической диагностики реального уровня сформированности профессиональной компетентности будущих специалистов графического дизайна в вузах показывает, что проблемы формирования профессиональных знаний, навыков, умений, становления, совершенствования личности специалиста рассматриваются изолированно. Это свидетельствует об отсутствии ориентации и устойчивого интереса будущих дизайнеров-графиков к проблеме профессиональной компетентности как основной в обучении. Отсюда следует, что для достижения необходимого уровня компетентности важно, прежде всего, осознание студентом-графиком необходимости преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самореализации и самоидентификации в профессиональной деятельности.

Анализ исследований и публикаций по проблеме внедрения в учебный процесс профессионально-психологических тренингов является предметом внимания педагогической науки последнего десятилетия. Достаточно глубоко исследована эта проблема в трудах таких ученых, как: А.В. Арнаутко (подготовка социального педагога), В.В. Баркаси (подготовка преподавателя иностранных языков) И.Е. Вегерчук (подготовка руководителя), Л. Марченко (подготовка будущих офицеров тыла), Л.В. Субботина (подготовка выпускников профобразования), Т.М. Яблонская (подготовка будущих искусствоведов). Однако ни один из исследователей не направил свой поиск в контексте подготовки будущих специалистов графического дизайна в вузах.

**Цель работы** – раскрыть технологию внедрения в учебный процесс вузов профессионально-психологического тренинга «Формирование

адекватной самооценки будущими графическими дизайнерами собственного уровня профессиональной компетентности».

**Основная часть.** Профессионально-психологический тренинг представлял собой внеаудиторную форму работы на начальном этапе обучения и имел профессиональную направленность, устанавливаются основные принципы работы в группе: 1. Принцип формирования групп тренинга должен быть в условиях реального коллектива, где с целью обеспечения эффективной коммуникации и обратной связи, отрабатываются личностные проблемы; количество участников группы ограничено до 10-12 человек. 2. Самое главное в группе – искренность и открытость. 3. Основное внимание студентов должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и само рефлексии профессиональной компетентности. Оценка поведения другого члена группы должна осуществляться через высказывания собственных возникающих чувств и переживаний. 4. Одобряется активность, поэтому в группе отсутствует возможность пассивно «отсидеться». Большинство занятий предусматривает включение всех участников, каждый отвечает за результаты работы группы. Крайне нежелательно отсутствие студента даже на одном занятии, запрещается выход из группы (кроме исключительных случаев). 5. Конфиденциальность. Все, о чем говорится в группе относительно каждого участника, должно оставаться внутри группы, является условием создания атмосферы психологической безопасности и самораскрытия. Тренинговая программа состояла из трех взаимосвязанных тематических блоков: образ Я, Я и другие Я и дело.

Первый блок посвящен самооценке и осознанию будущими графическими дизайнерами своих личностных особенностей и оптимизации отношения к себе, к своей личности. Во вступительной теме «Мой внутренний мир» осуществлялось овладение навыками рефлексии, участниками тренинга осознавалась необходимость ее осуществления в процессе каждого занятия, осознавалась собственное психическое состояние, прорабатывались навыки анализа своей личности и поведения. Занятия на тему: «Образ Я» способствовало осмыслению, переживанию своего «Я», побуждению потребности студентов в самосовершенствовании путем создания ситуаций нового видения себя. Уже в этот период начинают разрушаться привычные стереотипы неадекватного же восприятия, ставятся под сомнение укоренившиеся системы оценок и самооценок, открываются неожиданные стороны оценок «Я – реального» и «Я – идеального». «Возбуждение и подъем (или скованность и подавленность), характерные для студентов в учебном тренинге, связанные, прежде всего, с преобразованием своего «Я» в другую социальную форму, нарушением привычного же тождества (личной определенности), необходимостью проявить активное воображение в конструировании нового варианта своей личности, подкрепив его открытыми для наблюдения действиями» [1, с. 26].

Второй блок направлен на самооценку и осознание будущим дизайнером себя в системе профессионального образования для

оптимизации межличностных отношений с будущими коллегами, клиентами и т.д. Особое внимание уделялось развитию оценки себя со стороны других, формированию рефлексии социально-профессиональных и коммуникативных способностей. С этой целью студенты выполняли следующие задачи: упражнения «Мир вокруг меня» и «Кто есть кто» способствовали осознанию психологического портрета каждого участника группы, отработывали умение анализировать профессионально-личностные свойства свои и других. Групповые дискуссии на тему: «Конфликтные ситуации» способствовали осознанию причин конфликтов, пониманию собственной значимости и ответственности в их решении, возможности их предотвращения.

Третий блок ориентирован на самооценку будущими дизайнерами себя в системе профессиональной деятельности и оптимизацию отношений к этой системе. Ролевая игра «Проблемы системного проектирования» направлена на более углубленное понимание целей и содержание дизайн-деятельности, анализа проблем системного проектирования, развитие умений осуществлять последовательную самооценку всего процесса проектирования. Игра «Нетипичные ситуации проектирования» детерминирует самооценку студентами своей готовности и способности своевременно мобилизоваться и адаптироваться в ситуациях различного характера сложности, уметь найти правильное решение проблемы.

В ходе тренинга использовались методы экспресс-диагностики (в начале и в конце тренинга). По форме проведения это мини-анкеты и устные опросы, связанные с подведением итогов [2, с.6-7]. Кроме того, использовался метод включенного наблюдения педагога за поведением участников тренинга. Он позволил соотнести уровень осознания причин неадекватной самооценки с реальными изменениями профессионально-личностных качеств студентов, их способностей и готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

**Заключение.** Таким образом, тренинговая программа состояла из трех взаимосвязанных тематических блоков: «Образ Я», «Я и другие» и «Я и дело», где будущие дизайнеры осуществляли самооценку в трех взаимосвязанных системах: в системе личностного развития, в системе профессионального общения и в системе профессиональной деятельности. В программе тренинга использовались: групповая, взаимная рефлексия, индивидуальная самооценка, применялись психодиагностические процедуры, методы экспресс-диагностики и включенного наблюдения педагога за поведением участников тренинга, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, самоотчеты, упражнения, видеозапись действий студентов с последующим их анализом.

### Список литературы

1. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 28-38.
2. Емельянов, Ю.Н. Активное профессионально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1995. – 166 с.

## РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ КАДЕТА

*Матвеевко Г.Г., Василевский С.В.,*

РБОУ «Школа №4 – Кадетский корпус им. А.В. Захарченко», г. Донецк РФ  
*matvyeenko51@mail.ru*

**Введение.** Кадетский корпус – особое учебное заведение, со своими особыми целями и задачами. Воспитательный процесс в нем в целом направлен, как и в любом другом образовательном учреждении, на формирование всесторонне развитой и гармоничной личности, при этом являющейся еще и высоким образцом гражданственности и нравственности.

Открытие первого кадетского корпуса в России состоялось 17 февраля 1732 года. Как учебные заведения он выполнял задачу – облегчение воспитания и образования детей военнослужащих и являлся при этом первой ступенью в подготовке офицеров. В кадетских корпусах проходило обучение не только военных, но и гражданских лиц.

В современных условиях российских реформ положение о кадетской школе было утверждено Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 ноября 1997 года. Основной ее целью стало культурное, физическое, нравственное и интеллектуальное развитие учащихся, создание базы для подготовки молодых граждан к служению Отечеству как на гражданском, так и на военном поприще.

При этом, для успешного выполнения всех поставленных целей и задач большое внимание должно уделяться работе воспитателя. Именно он является организатором всего педагогического процесса в коллективе.

**Цель** работы – рассмотреть роль воспитателя в процессе становления личности воспитанника кадетского корпуса.

**Основная часть.** Кадетские корпуса – это система образования с доминирующей составляющей воспитательного процесса. Воспитательный процесс в кадетском корпусе имеет свою специфику, которая накладывает отпечаток на процесс становления, как личности кадета, так и на профессиональные качества воспитателя [1, 2].

Ряд авторов указывают, что профессия воспитателя складывается из таких очень близких понятий как воспитатель, педагог, наставник. Так как в своей работе воспитатель должен уметь создавать условия для раскрытия и дальнейшего развития творческих способностей учащихся, пробуждать у них стремление к знаниям, учить самостоятельному мышлению, распознавать и поощрять их индивидуальные склонности и таланты, то эти понятия не могут существовать раздельно [3,4].

Воспитатель должен приучать обучающихся соблюдать дисциплину и порядок, способствовать созданию оптимальных условий



для обучения, приобретения необходимых умений и навыков, организовывать досуг ребят. А для этого ему необходимо хорошо знать каждого своего воспитанника.

Успех воспитательной деятельности в кадетском корпусе зависит во многом от того, какие отношения складываются между ним и его воспитанниками. Именно воспитатель должен уметь правильно устанавливать взаимоотношения и развивать их в должном направлении. Профессионализм воспитателя должен проявляться и в том, чтобы из множества средств и возможностей выбрать те, которые принесут наибольший успех во вверенном ему конкретном учебном взводе.

Положительное влияние на становление и развитие личности кадета возможно только при наличии высоких профессиональных и морально-нравственных качеств у самого воспитателя. Очень важным и ценным качеством для воспитателя является способность быстро устанавливать и поддерживать психологический контакт с учащимися. При этом воспитатель должен обладать терпением, выдержкой, самообладанием, добротой, творчески подходить к своей работе, быть инициативным, уметь делать необходимые выводы по результатам своей работы.

В сложных (порой, экстремальных) условиях специальной военной операции, воспитатель должен проявить стойкость духа, твердость характера, сильную волю. Быть примером для воспитанников в своих патриотических чувствах к своей малой родине – Донбассу и своему Отечеству – России. Свято верить в победу Добра над Злом – победу Русского мира над украинским неонацизмом, поддерживаемого странами НАТО.

Только при наличии у воспитателя соответствующих морально-нравственных качеств и профессиональных навыков, возможно его результативное влияние на личность кадета, что требует постоянного профессионального и духовно-нравственного совершенствования педагога.

Одним из практических направлений реализации патриотического воспитания обучающихся Кадетского корпуса, является их системное участие в природоохранных акциях. И здесь, несомненно, очень важен личный пример воспитателя, важными качествами которого являются: трудолюбие, любовь к своему делу, высокие организаторские способности.

В то же время, в сложных ситуациях, которые могут возникнуть в процессе воспитания, способным проявить твердость характера, сильную волю и настойчивость. При необходимости, уметь пользоваться опытом старых кадетских корпусов, то есть хорошо знать историю становления и уставы кадетских корпусов. Только при наличии у него морально-нравственных качеств возможно его влияние на личность

кадета. А это возможно при постоянном профессиональном его росте, повышении своей квалификации.

Несомненно, очень важен и его личный пример. Поэтому для воспитателей важным качеством является трудолюбие, любовь к своему делу, высокие организаторские способности, умение искать и внедрять новые эффективные методы педагогической деятельности, технологии обучения и воспитания учащихся.

Воспитатель должен владеть интересными формами проведения досуга своих воспитанников, владеть современными общенаучными знаниями по педагогике, психологии, иметь индивидуальный подход к детям, умело сочетать любовь с требовательностью к ним, быть общительным, отзывчивым и доброжелательным.

**Заключение.** Авторитет и подготовленность воспитателя кадетского корпуса во многом определяет результативность его работы.

### Список литературы

1. Головня, В. С. Место и роль воспитателя в процессе становления личности подростка-кадета: методические рекомендации по учебно-воспитательной работе / В. С. Головня, Т. А. Теплоухова; Федер. гос. казенное общеобразоват. учреждение «Тюменское президентское кадетское училище». – Тюмень: ФГКОУ «ГПКУ», 2016. – 23 с.
2. Кунгуров, Е. Н. Роль воспитателя в процессе становления и развития личности подростка-кадета / Е. Н. Кунгуров // Молодой ученый. – 2016. – № 28 (132). – С. 910-912.
3. Лакизова, Н. В. Роль воспитателя в формировании универсальных учебных действий у кадет / Н. В. Лакизова // Исследования молодых ученых: материалы IV Международной научной конференции (г. Казань, ноябрь 2019 г.) / редкол.: И. Г. Ахметов (гл. ред.) [и др]. – Казань: Молодой ученый, 2019. – С. 57-59.
4. Стародубцев М. П. Особенности реформирования системы отечественного образования во второй половине XIX – начале XX века в условиях новой образовательной парадигмы // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 2. – С. 100-102.

УДК 373.6

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОИДЕНТИЧНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

*Махлеева Л.В.*, канд. пед. наук.

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*mila.mahleeva@yandex.ru*

**Введение.** Одной из важных задач воспитания в деятельности образовательных организаций всех типов является самоопределение школьников. В этом контексте проблема профессиональной

самоидентичности школьников в условиях дополнительного образования заслуживает отдельного рассмотрения [3]. Вопрос самоидентичности личности особенно актуален в условиях её профессионального развития. Ведущим новообразованием подросткового и старшего школьного возраста проявляющееся как в личностной, так и в профессиональной сфере, является становление собственной идентичности/самоидентичности [3].

В следствие чего, как никогда актуальным представляется изучение становления профессиональной самоидентичности школьников в процессе организации их учебно-профессиональной деятельности, где наиболее продуктивно могут реализоваться познавательные и профессиональные интересы школьника, эффективно проектироваться жизненные стратегии, в результате успешно решаться задачи выбора профессии.

Теория и практика воспитания личности, способной самостоятельно идентифицировать себя в обществе и профессии, является одним из главных приоритетов модернизации образования, содержания и организации дополнительного образования детей [1].

**Цель** работы – раскрыть сущность и выявить структуру профессиональной самоидентичности школьника.

**Основная часть.** Самоидентичность рассматривается в различных науках: философия, психология, социология и педагогика, в связи с чем является междисциплинарной научной категорией.

- Как социальную проблему идентичность рассматривали зарубежные и отечественные психологи А. Ватерман, Н.Л. Иванова, Л.В. Попова и др., считая ее основой «Я-концепцию».

- Исследование А.А. Азбель, В.А. Гунчиной, В.С. Мухиной и др. нацелены на изучение личностной и профессиональной идентичности.

- В работах учёны К.А. Абульхановой-Славской, Е.А. Климовым, Н.С. Пряжниковым и др. представлены аспекты изучения жизненных стратегий и планов личности, ее ценностных ориентаций в профессиональной сфере деятельности.

Поставленная цель была достигнута в процессе проведения анализа и обобщения различных положений и методологических подходов к исследованию профессиональной самоидентичности, что позволило определить сущность понятия «становление профессиональной самоидентичности школьника в условиях дополнительного образования представляет собой процесс приобретения школьником новообразований в ценностно-мотивационной и познавательно-оценочной сферах посредством самопознания личностных характеристик и выражения самоотношения к профессионально важным качествам в целях самоотождествления с образом будущей профессии в учебно-профессиональной и досуговой деятельности детей» [2, с. 93].

Таким образом, профессиональная самоидентификация это не просто отождествление с избранной профессией, это принятие её ценностей,

погружение в профессию и выражение собственного отношения к профессионально важным качествам. «Само» это прежде всего обращение на самого себя, самооценка своих способностей. Следовательно структура профессиональной самоидентичности включает в себя четыре компонента: ценностный, мотивационный, когнитивный и рефлексивный.

В зависимости от согласованности компонентов были разработаны следующие критерии: ценностно-деятельностный, мотивационный, когнитивно-информационный и познавательно-оценочный (рис. 1).



Рис. 1. Критерии и показатели эффективного становления профессиональной самоидентичности школьников

Показатели данных критериев помогли определить эффективность становления профессиональной самоидентичности школьников в процессе организации профессионального обучения в условиях дополнительного образования.

Рассмотрим подробнее содержание каждого из компонентов: *«ценностный компонент*, включает знакомство школьников с профессией и её ценностями, отождествление себя с представителями профессионального сообщества, восприятие и выбор желанных для себя смыслов, принятие ценностей профессий; *мотивационный компонент* нацелен на формирование интереса к получению новых знаний о профессии и её образе, к определённым типам профессий; *когнитивный компонент*, включает теоретические знания, способность применить их на практике, стремление к получению новой информации о себе и о профессии, к самопознанию и самообразованию; *рефлексивный компонент* содержит определение соответствия личностных качеств профессиональным требованиям, формирование самоотношения к профессиональной деятельности, адекватную самооценку» [3, с. 57].

**Заключение.** На основании проведенного исследования раскрыто понятие «становление профессиональной самоидентичности школьников в условиях дополнительного образования», определена структура основного

понятия, включающая четыре компонента: ценностный, мотивационный, когнитивный и рефлексивный. А также выявлены критерии и показатели эффективного становления профессиональной самоидентичности школьников в процессе профессионального обучения в образовательных организациях дополнительного образования детей

Следовательно, проведенный теоретический анализ работы констатирует достижение поставленной цели.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Дальнейшие научные поиски могут быть продолжены в различных аспектах изучения.

### Список литературы

1. Кормакова, В.Н. Ценностные ориентации в структуре профессиональной самоидентичности старшеклассников: опыт эмпирического исследования / В.Н. Кормакова, Л.В. Махлеева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 2 (89). – С. 158-167. – DOI: 10.37493/2307-907X.2022.2.20.
2. Педагогические условия для создания идентичнообразной образовательной среды / Л.В. Махлеева // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей Международной научно- практической конференции. – УФА: Изд-во Аэтерна, 2023. – С. 91-99. – ISBN 978-5-00177-594-2.
3. Махлеева, Л.В. Становление профессиональной самоидентичности школьников в условиях дополнительного образования: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Махлеева Людмила Владимировна; Белгородский гос. нац. исслед. ун-т. – Белгород, 2021. – 260 с.

УДК 378.1

## КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

*Мухамедьярова Н.А.*, канд. пед. наук

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет

им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль

*fominan.a@mail.ru*

**Введение.** 2023 год в России проходит в статусе Года педагога и наставника с целью признания особого статуса представителей профессии. Подготовка будущих учителей является стратегически важной задачей развития и процветания нашей страны. Особое значение в повестке обсуждаемых вопросов в этот период отводится проблемам повышения качества педагогического образования. В данной работе представлены обобщенные результаты исследования мнения студентов педагогического вуза о критериях качественного образования, о современной роли учителя, о статусе и престиже выбранной профессии.

**Цель** исследования – определить интегративную оценку будущими учителями качества педагогического образования.

**Основная часть.** В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [1] представлены понимание роли учителя, педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования и для будущего развития страны, реализация ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений Российской Федерации [2]. Формальный подход к оценке качества подготовки педагогических кадров предполагает ориентацию на выполнение требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Безусловно, это ключевые направления работы для педагогических вузов. Вместе с тем, категория «качество педагогического образования», особенно если речь идет об его измерении, требует более комплексного подхода.

Во всем многообразии трактовок исследуемого нами понятия, нам близка позиция В.Д. Шадрикова: «качество педагогического образования будет определяться тем, насколько выпускник педагогического вуза будет компетентен в разрешении основных функциональных задач педагогической деятельности» [3]. Действительно, готовность выпускника вуза без дополнительных надстроек успешно реализовать цель образования в реальной практике работы с обучающимися, свидетельствует об его качественной подготовке в учебном заведении.

В нашем исследовании ключевой идеей является мысль, что качество педагогического образования определяется субъективной позицией участников образовательного процесса. Респондентами стали 152 студента ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» разных профилей подготовки, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Метод исследования - анонимная анкета с закрытыми и открытыми вопросами. К основным результатам проведенного исследования можно отнести следующие выводы.

Большинство студентов (46,7%) сделали осознанный выбор педагогического вуза, и имеют высокую мотивацию к овладению педагогической профессией. Среди других значимых факторов поступления в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского респондентами были отмечены: влияние мнения родителей (9,9%), удобное месторасположение корпусов и общежитий университета (12,5%), подходящий проходной балл (22,4%).

Ответы на вопросы, касающиеся статуса профессии «учитель», имеют следующее статистическое распределение: 53,3% опрошенных считают ее престижной, 34,9% затруднились ответить, а 11,8% выразили мнение, что «нет, не является престижной». Вполне ожидаемо, что среди мер, которые бы способствовали повышению статуса и престижа педагогических кадров, студентами отмечены: увеличение заработной

платы; поддержка государства в позиционировании профессии учителя, как одной из самых стратегически важной для современной России; обеспечение достойными условиями работы в школе (нагрузка, кабинет, ИКТ и т.д.); организация конкурсов и проектов в поддержку учителей.

Представленная категория ответов коррелируется со следующим блоком вопросов, посвященным трудоустройству будущих учителей. Лишь 29,6% респондентов после окончания вуза рассматривают вариант работы в школе как основной. Для 16,4 % студентов такой вариант является крайним (запасным), в случае если ничего лучше не найдут. Совместительство и возможное трудоустройство сразу в нескольких организациях – выбор 53,95% обучающихся в вузе. Среди препятствий работать в школе после окончания педагогического университета, респондентами выделены низкая заработная плата (61,8%), боязнь и неготовность обучать современных школьников (19,7%). Кроме этого, подавляющее большинство студентов (96,7%) считают работу репетитором, как хороший источник дополнительного заработка, и вынужденную меру для совмещения с основной деятельностью.

В этой связи, весьма показательными являются результаты анализа ответов в блоке вопросов про качество педагогического образования. В целом, на момент проведения исследования 63,2% испытуемых считают, что получают качественное образование. Большинству опрошенных студентов (74,4%) нравится учиться в педагогическом вузе, т.к. на высоком уровне обеспечен главный, по их мнению, критерий качества – соответствие содержания образования профилю подготовки (85,5%). К значимым показателям качества респонденты также относят уровень компетентности профессорско-преподавательского состава (75%); количество выпускников вуза, работающих по специальности (53,3%). Студенты обращают внимание, что не совсем объективно оценивать качество педагогического образования по текущей успеваемости контингента обучающихся (21,7%), и по среднему баллу ЕГЭ поступающих абитуриентов (9,9%).

Уточняющие вопросы относительно содержания педагогического образования, как одного из критерия его качества, выявили несколько проблемных аспектов. Так, 66,4% опрошенных считают, что часть дисциплин их учебного плана являются не нужными для их будущей профессии. Оценка достаточности объема получаемых знаний и умений для качественного выполнения будущих профессиональных обязанностей имеет следующий вид: 39,5% – скорее достаточно, 32,2% – достаточно, 17,8% – безусловно недостаточно.

**Заключение.** Взгляд будущих учителей, студентов педагогического вуза на вопросы качества педагогического образования, отражает общее видение данной проблемы. В целом, следует отметить имеющиеся сильные стороны подготовки кадров для системы образования с целью ее

совершенствования и развития: мотивированные на профессию учителя студенты, имеющие ценностное отношение к ней; содержание педагогического образования в совокупности с компетентными профессиональными преподавателями. Более детальный анализ результатов исследования позволяет определить противоречия и перспективы дальнейшего изучения этой темы.

*Работа выполнена в рамках НИР "Обеспечение единства образовательного пространства средствами модернизации системы профессионального развития педагогических работников в условиях интеграции образовательных систем Российской Федерации и ЛНР, ДНР" Государственного задания ЯГПУ им. К.Д. Ушинского на 2023 год от Минпросвещения РФ, номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АБ84000*

### Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022г. № 1688-р О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 Москва. – 2022. – 18 с. – Текст : непосредственный.
2. Тихомирова О.В. Диагностический инструментарий выявления профессиональных дефицитов педагогов допрофессиональной педагогической подготовки / О.В. Тихомирова, Н.А. Мухамедьярова // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – №4 (40). – С. 142-156. Текст : непосредственный.
3. Шадриков, В.Д. Качество педагогического образования: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2012. – 200 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.01

## ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ЭВРИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Незговорова Н.П.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*n.nezgovorova@donnu.ru*

**Введение.** Сегодня очень часто мы сталкиваемся с вопросом о том, каким должен быть современный педагог, какими качествами, знаниями, навыками и умениями он должен обладать. Современный уровень образования предъявляет особые требования к педагогу: быть творческим, уметь выработать индивидуальный стиль действий, находить новые, оригинальные методы и формы, уметь импровизировать, ясно и убедительно выражать свои чувства, мысли и установки, привносить



инновации, связанные с педагогической деятельностью. Проблема творческого развития личности педагога становится все более актуальной, поскольку эффективность его профессиональной деятельности зависит от профессиональных компетенций, а также от уровня его профессионального и творческого развития.

Научные исследования последних лет раскрыли цели, задачи и содержание педагогической работы, изучили проблемы формирования профессиональных умений молодых специалистов, выявили важность профессионального развития педагога и совершенствования его профессиональных навыков.

О творческом характере педагогической деятельности говорили такие педагоги прошлого, как Я. А. Коменский, А. Дистервег, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и другие. Современные педагоги и психологи (В. А. Сластенин, Н. Д. Никандров, Н. В. Кузьмин и другие) подчеркивают актуальность умения педагога принимать прямые и гибкие решения в условиях педагогического процесса.

**Цель работы** – раскрыть этапы формирования творческой активности будущего педагога.

**Основная часть.** Творчество в контексте инноваций означает: новое видение предмета, новое решение возникающих проблем, готовность отказаться от привычных шаблонов и стереотипов поведения, восприятия и мышления, готовность выявлять нестандартные подходы к решению проблем, эффективно применять имеющийся опыт в новых условиях; способность разрабатывать новые методы, формы, приёмы и их оригинальные сочетания; видеть несколько вариантов решения одной и той же проблемы

В научных исследованиях деятельность педагога считается тяжелой работой и относится к творческой деятельности. В качестве необходимой составляющей профессиональной деятельности педагога называют творческий подход к педагогической деятельности. Еще В.О. Сухомлинский подчеркивал, что только творческий педагог способен зажечь в детях жажду познания, поэтому каждому педагогу необходимо развивать творчество и креативность, что является главными показателями его профессиональной компетентности.

Творческая активность педагога может проявляться в большей или меньшей степени и отражает различные этапы его становления.

**Первый этап.** Педагог проявляет устойчивый интерес к своей профессионально-педагогической деятельности, погружается в ее среду. На этом уровне деятельность педагога носит воспроизводящий характер. Педагог накапливает определенный объем знаний, который является базовым для дальнейшего совершенствования собственной деятельности и личности педагога.

Второй этап. Педагог развивает подражательную активность, интенсивно овладевает профессиональными методами, средствами, приёмами; повышает уровень своей квалификации, на основе чего становится возможным выбор варианта осуществления деятельности; адаптирует накопленные знания применительно к особенностям объекта педагогического труда; эффективно сочетает известные методы и средства педагогического воздействия.

Третий этап. Деятельность педагога обогащается посредством постепенного снижения общего числа подражательных действий. Увеличивается количество инициативных действий и действий согласования. Педагог свободно владеет комплексом продуктивных педагогических технологий, разрабатывает и внедряет в практику новые технологические элементы. Это приближает его деятельность к первым творческим достижениям личности.

На четвертом этапе осуществляется переход от подражания к самостоятельному творчеству. Педагог перестает идентифицировать себя с личностью педагога-образца, понижается число подражательных действий, возрастает число творческих действий, что связано с разработкой собственных программ, методов педагогического воздействия, открытием и реализацией новых идей и др.

На пятом этапе педагог характеризуется как творческая личность с повышенной профессионально-творческой активностью, которая имеет индивидуальный творческий стиль деятельности, посредством которого реализуется потребность в формировании и расширении пространства, способствующего созданию творческих коллективов и воспитанию творчески мыслящих и творчески действующих поколений, способных решать нестандартные задачи [2].

Творческая деятельность педагога достаточно широка. Она может проявляться в подходе к обучаемым, в отношении к своему предмету, к определению методов и средств воспитания и обучения, к подаче учебного материала и др. Творческий подход к построению занятия (урока, лекции), отбор содержания материала, подбор наглядных материалов, использование интерактивных технологий в обучении и воспитании; создание занятий в нетрадиционных формах – все это обеспечивает эффективность обучения и усвоения обучаемыми необходимых знаний, умений и формирование определенных навыков.

Творческий подход педагога к своей деятельности может проявляться на внешнем и внутреннем уровне.

Результатами на внешнем уровне творческой деятельности могут быть: составленные и внедренные педагогом в процесс обучения авторские программы обучения и воспитания; методические разработки, которые повышают эффективность деятельности педагога; использование нетрадиционных форм работы по организации учебного и воспитательного

процесса; собственные образовательные продукты в преподаваемом предмете; разработка опорного сигнала для репродуктивного обучения на конкретном занятии; разработка частной методики преподавания конкретной учебной дисциплины, в которой обобщается опыт многих педагогов и т.д.

Внутренние результаты являются источником внешнего творчества. К ним можно отнести: совершенствование профессионального мастерства педагога; развитие профессиональных способностей; личностное развитие конкретного обучающегося; успешность усвоения образовательной программы; уровень творческого роста обучающихся; профессиональная компетентность и творческая грамотность педагога и др.

**Заключение.** Чтобы деятельность педагога носила творческий характер, педагог был востребованным и соответствовал современным требованиям, необходимо в ВУЗе на этапе подготовки будущих педагогов формировать творческую личность, которая будет обладать гибким продуктивным мышлением для генерирования разных оригинальных и нестандартных идей.

#### **Список литературы**

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: Учебное пособие. / Н.В. Бордовская, А.А. Реан– Санкт-Петербург.: Питер, 2006. – 304 с.
2. Горовая В.А.,. Творческая индивидуальность учителя и её развитие в условиях повышения профессиональной квалификации / В.А.Горовад, Н.В. Антонова, Л.В. Харченко – Ставрополь: Сервисшкола, 2005. – 120 с.
3. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Ю. Г. Фокин– Москва: Издательский центр «Академия», 2012. – 224 с.

УДК 37.022

## **ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

***Николаева Ю.В.***

МБОУ «Школа № 65 города Донецка», г. Донецк, РФ  
*school.no65@mail.ru*

**Введение.** Проблема совершенствования среднего образования на основе использования новых педагогических идей привлекала к себе внимание педагогов на всех этапах развития образовательных учреждений. Актуальными для современного этапа являются всестороннее осмысление передового педагогического опыта, поиск и внедрение в школьную

практику таких инноваций, которые в корне улучшили бы организацию образовательного процесса.

**Цель** данного исследования – анализ особенностей внедрения инновационных технологий в образовательный процесс учреждений общего среднего образования; выявление специфики управления инновационной деятельностью в учреждении среднего образования.

**Основная часть.** В современных реалиях появилась потребность в изменениях методов обучения, в развитии нового педагогического мышления, сотрудничества учителей и учащихся. Развитие системы образования требует от педагогической науки изучения и внедрения в практику обучения инновационных технологий, обновления организации образовательного процесса в соответствии с современными достижениями науки и техники, и основывается на таких документах, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Указы Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (2018 г.), Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы, Приоритетные национальные проекты: «Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребенка», «Вузы как центры пространства создания инноваций»; Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.

Обратимся к отдельным терминам в контексте анализируемой проблемы.

Под **инновацией** понимают «конечный результат инновационной деятельности, реализованной в виде нового или усовершенствованного образовательного процесса, образовательного продукта, образовательной услуги, используемый в практической деятельности» [3]. Это прогрессивный результат творческой деятельности, который находит широкое применение и приводит к значительным изменениям и значительным достижениям. В отличие от естественного, стихийного процесса, инновация носит характер контролируемых изменений.

**Инновационный образовательный процесс** – это образовательный процесс, в рамках которого осуществляется минимально необходимая совокупность инноваций, позволяющая значительно повысить его эффективность [2].

**Инновационная деятельность** учителя является составляющей его творческой деятельности, связанной с разработкой и внедрением научных результатов с целью поиска собственного места в социально-экономической системе общества [1].

**Образовательное пространство** в контексте инновационной деятельности понимают как целостную систему, результатом функционирования которой являются новейшие идеи и оригинальные технологии.

Составляющими такой системы могут быть:

1) инновационная инфраструктура – совокупность учреждений, организаций, объединений, занимающихся инновационной деятельностью и оказывающих услуги в ее проведении;

2) инновационный потенциал – совокупность научно-методических, материально-технических, кадровых возможностей учреждений и организаций.

Управленческая деятельность по внедрению инновационных технологий обучения может быть представлена согласно следующему алгоритму:

- изучение теории и технологии обучения администрацией школы. От детального освоения ею теории и технологии новой системы зависит и управленческое решение, и контроль за его выполнением, и обеспечение условий для внедрения этой системы, и тому подобное;

- анализ системы обучения и воспитания, системы методической работы. Подразумевается система обучения и воспитания, существовавшая до внедрения новой и являющаяся той «основой», на которой должна «прививаться» новая система (технология). Благодаря анализу можно сделать отбор того положительного, что было присуще предыдущей системе, для переноса его в новую систему, а также устранения отрицательного;

- принятие управленческого решения о внедрении новой системы обучения. Здесь подразумевается принятие взвешенного, обоснованного, окончательного решения о введении новой технологии администрацией школы;

- создание модели обучения для условий конкретной школы;

- ознакомление педагогов школы с целью, сущностью, задачами инновационной технологии обучения. Для выполнения этого пункта необходимо изложить основные идеи и положения теории обучения, осветить перспективы этой системы обучения;

- принятие коллективного решения о внедрении инновационной технологии обучения. Речь идет о принятии решения о внедрении новой системы на заседании педсовета (либо совета школы, в состав которого входят педагоги, родители и ученики);

- планирование работы школы по внедрению новой системы (технологии), то есть планирование работы по каждой отдельной подсистеме школы: методической работы, учебно-воспитательной и тому подобное; а также составление отдельного плана внедрения, где освещается деятельность всего коллектива школы и отдельных работников на каждом этапе внедрения (от подготовительного к обобщающему);

- действия администрации школы по внедрению технологии отражаются в приказах, распоряжениях и т. д;

- ознакомление педагогов с научно-методической литературой и материалами педагогической прессы по этому вопросу;

- организация методической работы школы;
- осуществление организационной работы;
- организация деятельности психологической службы школы.

Прежде чем внедрять новую систему (технологию) обучения, необходимо получить представление о внутреннем мире учащихся, то есть об их интересах, запросах, уровне умственного, эмоционального, волевого, духовного, нравственного и физического развития. Для этого необходимо использовать психологические тесты, результаты обработки которых помогут в осуществлении уровневой и внутриклассной дифференциации, а также для прогнозирования дальнейшего развития личностей.

**Заключение.** Итак, организационный механизм формирования инновационного пространства в учебном заведении позволяет обеспечить внедрение современных образовательных технологий, продуцировать новые идеи и регулировать инновационные процессы.

### Список литературы

1. Григорьева С. Г. Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление / С.Г. Григорьева // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2011. – №3-1. – URL: <https://clck.ru/35ujyn> (дата обращения: 18.09.2023).
2. Гурье Л. И. Последипломное образование преподавателей вуза в условиях инновационных процессов / Л. И. Гурье. – Казань: Школа, 2008. – 224 с.
3. Шишарина Н. В. Инновации в образовании: сущность, функции, свойства и виды / Н.В. Шишарина // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №4. – URL: <https://clck.ru/35uj2V> (дата обращения: 18.09.2023).

УДК 371.13

## РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Писаренко Г.В.<sup>1,2</sup>, Новолодская Е.Г.<sup>2</sup>*, канд. пед. наук, доц.

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск

<sup>2</sup>Центр немецкой культуры «ROZITIW», с. Редкая Дубрава, РФ  
*missis.primak@mail.ru, novolEG2508@yandex.ru*

**Введение.** Модернизация системы отечественного образования предполагает преобразование и перевод его на новый качественный уровень инновационного развития. Современная школа нуждается в педагоге, который готов активно участвовать в инновационной деятельности, способен инициировать новые идеи, компетентно решать профессиональные задачи, самостоятельно проектировать

образовательный процесс, определять результаты, условия и перспективы его будущего развития.

**Цель** исследования - разработка и внедрение программы управления развитием проектной компетентности педагогов в системе работы АНО «ЦКДС «Немцы Алтай».

**Основная часть.** Проектная деятельность выступает приоритетным подходом к управлению, как различными процессами образования, так и профессиональным развитием педагогов. Проектный менеджмент способствует успешности учителей, их самореализации и саморазвитию, осознанию собственной значимости для дальнейшего развития образовательной организации. Данный аспект предполагает развитие готовности современных педагогов инновационной проектной деятельности.

Решение указанной проблемы актуально в системе работы Центра культурно-делового сотрудничества «Немцы Алтай» Алтайского края (АНО «ЦКДС «Немцы Алтай»). Деятельность Центра направлена на поддержку науки, сотрудничество в сфере культуры, предпринимательства с общественными и коммерческими организациями края, а также развитие межнациональных отношений. Центр занимается сохранением и развитием немецкого языка и культуры в Алтайском крае, социальной поддержкой российских немцев. Основные направления работы (языковая, этнокультурная, молодежная, социальная) реализуются через систему проектов [1].

Данное исследование включает три этапа:

- констатирующий этап предполагает определение уровня проектной компетентности педагогов и их готовности к творческо-инновационной деятельности;
- формирующий этап включает конструирование структурно-функциональной модели управления развитием проектной компетентности педагогов, разработку и реализацию программы управления развитием проектной компетентности педагогов в системе работы Центра культурно-делового сотрудничества «Немцы Алтай»;
- контрольный этап ориентирован на определение эффективности реализации программы управления развитием проектной компетентности педагогов (проведение повторной диагностики и сравнение полученных результатов), составление методических рекомендаций для педагогов по оформлению заявки на получение гранта.

Для определения уровня готовности педагогов четырех подразделений АНО «ЦКДС «Немцы Алтай» к творческо-инновационной деятельности, на констатирующем этапе была выбрана методика С.Ю. Степанова «Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности» [2].

Полученные результаты представлены на рисунке 1.

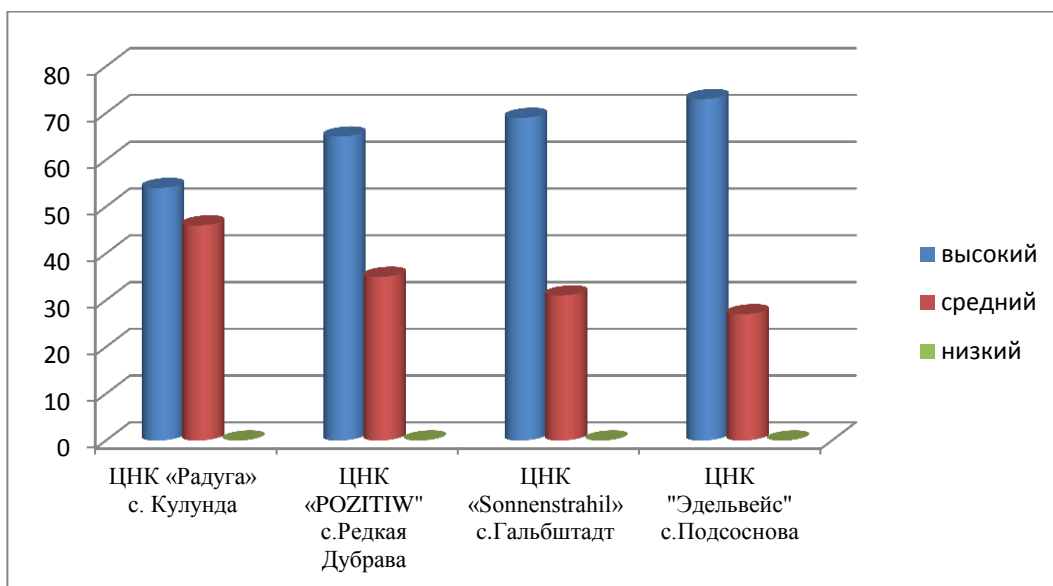


Рис. 1. Уровень готовности педагогов к творческо-инновационной деятельности на констатирующем этапе (%)

Анализ полученных данных показал, что в ЦНК «Радуга» и ЦНК «POZITIV» высоким уровнем готовности к творческо-инновационной деятельности обладают более 50% педагогов. Они осведомлены о инновациях в системе работы их организаций и имеют положительное отношение к ним. В ЦНК «Sonnenstrahl» и ЦНК «Эдельвейс» высокий уровень имеют около 30% учителей. Это обусловлено недостаточно высокой самооценкой педагогов своих профессиональных способностей к инновационной деятельности.

Средний уровень готовности педагогов к творческо-инновационной деятельности в ЦНК «Радуга» и ЦНК «POZITIV» составляет около 40%. В ЦНК «Sonnenstrahl» и ЦНК «Эдельвейс» – 70%. Респонденты этой группы понимают значимость инновационной деятельности в целом. Низкий уровень не был выявлен ни в одном ЦНК.

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод о преобладании высокого и среднего уровней готовности педагогов АНО «ЦКДС «Немцы Алтай» Алтайского края к творческо-инновационной деятельности. Для них характерна осознанная потребность в разработке и реализации проектов, выборе целей собственной инновационной деятельности, высокая восприимчивость к введению новых технологий.

Результаты констатирующего этапа исследования определяют необходимость дальнейшей работы по развитию проектной компетентности педагогов, актуализации их интереса к профессиональному саморазвитию овладению навыками разработки и реализации проектов.



## Список литературы

1. Писаренко, Г. В. Реализация гражданско-патриотических проектов в системе работы центра культурно-делового сотрудничества «Немцы Алтая» / Г.В. Писаренко, Е. Г. Новолодская // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире : новое время – новые решения». Часть II: Общее образование : сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции – XVI Осовских педагогических чтений (г. Саранск, 17-18 ноября 2022 года). – Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск. – Текст: электронный. – С. 394-397. –URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50312447> (дата обращения 27.09.2023)
2. Сборник рекомендаций по методическому обеспечению развития индивидуального стиля педагогической деятельности педагога: Часть I. Диагностика ИСПД / авт.-сост. Л. Н. Ожигова, Г.В. Казаченкова; под. ред. доктора психол. наук Л.Н. Ожигова. – Краснодар : ФГБОУ ВО Кубанский государственный университет, 2015. – 64 с.

УДК 37.036.5

## УРОВЕНЬ МОТИВАЦИИ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

*Подкорчук О.Л., Борисюк М.В.*, канд. биол. наук, доц.,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*olga\_dn1601@mail.ru*

**Введение.** Анализируя творческий компонент деятельности педагога, как представителя «творческой интеллигенции», в различных философских, психологических и педагогических научных источниках, было замечено, что большая часть исследований посвящалась, прежде всего, изучению продукта определенного типа рациональной человеческой деятельности (сциентический подход). Конечной целью этих исследований являлось совершенствование методологического обеспечения научного процесса, ускорение процесса роста научного знания.

**Цель исследования:** теоретически обосновать значение творческой деятельности педагога как опосредованного фактора формирования его мотивационной компоненты.

**Основная часть.** В контексте темы исследования видно, что сциентический подход выхолащивает творческий аспект в деятельности педагога, ослабляя тем самым мотивационную компоненту его профессиональной деятельности [1]. Однако, метаобразовательное пространство позволяет педагогу расширить возможности традиционного образовательного процесса в контексте его творческой деятельности, тем самым усиливая мотивационную компоненту его творческой работы. Что же представляет собой метаобразовательное пространство, которое успешно разрабатывает в своей научной работе ученый-педагог

С.Ф.Уманец. «Метаобразовательное пространство, – пишет он, – это педагогическая действительность, которая включает в себя физическую педагогическую реальность и воображаемую педагогическую реальность, существующие и функционирующие одновременно в процессе взаимодействия между собой, результатом чего выступает приращение индивидуальной культуры студента» [2, с. 152]. Идея метаобразовательного пространства основана на предположении о том, что мир, в котором живет человек – это многомерная, многообразная и многовариантная реальность. Это и составляет теоретико-методологическую основу работы. Педагогическая цель метаобразовательного пространства состоит в том, чтобы педагог смог создать (в этом и состоит элемент творчества профессиональной деятельности педагога) свой собственный, неповторимый, индивидуальный «образ педагога». Доказательством того, что объективная педагогическая действительность является многомерным и многогранным социально-педагогическим объектом, служит наличие более тридцати относительно самостоятельных подходов. Каков же из создавшейся ситуации выход? Выход состоит в том, что должна возникнуть такая научная концепция, которая бы объединила все известные педагогические подходы на сегодняшний день. Такая концепция и заложена в метаобразовательном пространстве.

Процесс совершенствования мотивационной компоненты профессиональной деятельности педагога, с одной стороны, целостен, а с другой стороны, как и любое целое, он имеет свои компоненты (части). Разумеется, что процесс совершенствования мотивации профессиональной деятельности педагога не одномоментен и неординарен, так как он уже давно имеет свое собственное сформированное педагогическое мировоззрение (многие педагоги, которые участвовали в эксперименте, имеют 20-летний стаж педагогической работы) на многие педагогические проблемы. Речь в нашем педагогическом эксперименте может идти лишь о совершенствовании мотивационной компоненты педагога. На констатирующем этапе эксперимента осуществлялась диагностика профессионально-педагогической мотивации педагогов по методике Н. П. Фетискина. С этой целью был создан тест и инструкция к нему. Назначение теста состояло в том, чтобы определить, на каком уровне мотивации находятся педагоги изначально, осуществляя свою творческую педагогическую деятельность. Результаты констатирующего эксперимента оказались следующими: высокий уровень мотивации к творческой педагогической деятельности показали 30% педагогов; средний уровень – 50%; низкий уровень – 20%. Педагоги с высоким уровнем мотивации (30%) активны; они участвуют в разработке педагогических и методических проектов; занимаются самообразованием. Учителя со средним уровнем профессиональной мотивации (50%) организуют образовательный процесс на достаточно высоком уровне, однако не

проявляют интерес к научно-методической работе. Педагоги с низким уровнем мотивации (20%) проявляют малую активность в учебно-методической работе образовательного учреждения. Вероятно, у них наступил период психологической усталости или выгорания (педагоги предпенсионного возраста).

Проанализировав полученные результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что примерно 70% педагогов имеет средний и низкий уровень мотивации к творческой педагогической деятельности.

Однако, погружая педагога в личностно-ориентированный и лично мир профессиональной деятельности, у него появляются новые возможности переосмысления своего текущего профессионального состояния с целью изменения его в контексте своего профессионального роста, и в конечном итоге, росте своего мотивационного профессионального состояния.

Но, как показали исследования С.Ф. Уманец, дивиденды категории «метаобразовательного пространства» состоят не только в этом. [3, с. 154]. А в том, что у педагога изменяется фундаментальная установка на жизнь и профессию как целостное и неделимое явление в виде понятия «жизненный идеал человека». В нашем исследовании для констатации исходного уровня сформированности мотивационных состояний педагогов (констатирующий этап эксперимента) отождествлялись с «уровнями жизненных идеалов педагогов». А уровни сформированности «жизненного идеала педагога» определялись уровнем его профессионального и духовного развития. Конечно, в чистом виде идеалы человека встречаются редко. В данном случае речь может идти только о приоритете того или иного типа идеала у человека (материального, идеального, духовного). Чтобы было удобно работать с идеалами педагога как педагогическим инструментарием С.Ф. Уманец предложил метод ранжирования человеческих идеалов (в данном случае педагогических идеалов). В его градации имеется четыре уровня развития идеалов человека (и соответственно четыре уровня развития мотивационных состояний).

**Заключение.** Как видим, творческая деятельность педагога и постепенный переход его от низшего к высшему уровню «жизненного идеала» позволяет опосредованно формировать у учителя положительные мотивационные состояния. Реализовать эту научную идею в практическом исследовании позволяет объединение методик Н.П. Фетискина и С.Ф. Уманец. После того, как было определено исходное состояние мотивационной компоненты педагогов на констатирующем этапе педагогического эксперимента, была начата реализация экспериментальной модели формирования мотивационной компоненты профессиональной деятельности педагогов на формирующем этапе педагогического эксперимента.

## Список литературы

1. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 830 с.
2. Уманец С.Ф. Метаобразовательное пространство педагогического вуза: учебно-прогностическая деятельность субъектов педагогического процесса [Текст]: моногр. / С.Ф.Уманец. – Екатеринбург, 2020. – 336 с.
3. Уманец С.Ф. Метаобразовательное пространство университета [Текст]: моногр. / Сергей Федорович Уманец. – Екатеринбург, Издательские решения по лицензии Ridero, 2023. – 358 с.

УДК 37.013.2

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ДЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Приходченко Е.И.*, д-р. пед. наук, профессор, *Украинцев А.А.*  
ГОУВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк. РФ.  
*ukraincevartem2@gmail.com*

**Введение.** В работе описывается важность индивидуализированного обучения студентов технических специальностей на основе компетентностного подхода. Авторы определяют преимущества индивидуализированного обучения, в том числе повышение мотивации и продуктивности обучаемых, и предлагают методы и инструменты, которые можно использовать для достижения этих целей. В основе данной работе лежит идея о том, что, учитывая индивидуальные особенности и потребности студентов и применяя современные технологии, можно построить эффективную образовательную среду, способствующую развитию потенциала инженерно-технических направлений.

**Цель.** Целью данной работы является изучение и анализ методов и подходов персонализации обучения студентов по техническим дисциплинам с использованием компетентностного подхода. Мы будем исследовать принципы, инструменты и стратегии, которые помогут преподавателям эффективно адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям и особенностям каждого студента, обеспечивая развитие не только технических навыков, но и важных компетенций, необходимых для успешной карьеры.

**Основная часть.** Одним из наиболее распространенных терминов в современной педагогике является «интерактивное обучение». Современная наука и техника создали требования и потребности в развитии современных информационных технологий образования для развития

индивидуальности каждого студента и обеспечения его активности и самостоятельности в образовательном процессе. Необходимо создать такую учебную среду, в которой учащиеся стремятся к новым достижениям в своей работе.

Сегодня известно, что преподаватели должны обладать обширными знаниями не только в своих специализированных областях, но и в других междисциплинарных областях, а также иметь возможность постоянно осваивать новейшие технологии, поскольку большинство профессий сегодня требуют максимального знания компьютера. Неудивительно, что современные информационные технологии облегчают усвоение информации и способствуют полному усвоению материала и знаний в области обучения, что очень важно. Информационные навыки определяют образовательный уровень человека, и от информационных навыков также зависит опыт человека. Бесспорным фактом является то, что современная архитектура общества начала переходить в новое качественное состояние: «постиндустриальную», точнее «информационную» культуру, пришедшую на смену устаревшей. Каждый этап общественного развития имеет свое содержание в процессе воспитания новых поколений и передачи им информации: знаний, умений и навыков. Информатизация или обновление образования, особенно в технических вузах, способствует достижению психолого-педагогической цели воспитания, обучения, усвоения метаданных и повышения самостоятельности обучаемых [1].

В последние годы разрабатывается и создается новая система образования, которая ориентирована на педагогические основы, т.е. на мировые тенденции. Она следует системной стратегии, предполагающей устойчивое развитие в экономической, экологической и социальной сферах [2].

На смену образовательным программам пришли современные программы, предлагающие иное содержание, другие подходы, разное отношение, новое поведение, измененный педагогический и социальный менталитет [3]. Образование наполнено развитием новых учебных навыков и способности творчески использовать и предоставлять информацию для решения научных задач с упором на индивидуализацию образовательных программ;

На смену традиционным методам предоставления информации – устной и письменной речи, телефону и радио – приходит использование компьютерных средств обучения и телекоммуникационных сетей, т. е. использование сети интернет для поиска и обработки информации. В целом, компьютеризация в современной системе образования позволяет реализовывать новые подходы к обучению, расширять кругозор обучаемых, обогащать опыт взаимодействия с обучающимися из разных регионов и даже стран, увеличивать круг интересов студентов и, конечно же, повышать качество образования в целом.

- одним из важнейших элементов педагогического и воспитательного процесса является личностное, т.е. индивидуальное взаимодействие педагога и студента.

- особая роль отводится нравственному воспитанию личности, формированию нравственного облика не только обучаемого, но и человека в целом;

- дальнейшая интеграция образовательных программ: вузы, институты, семьи, микро- и макросоциумы, в которых растут студенты;

- возрастает роль науки в образовании [5]. Это связано с тем, что студенты должны осознавать развитие науки и техники уже в процессе обучения, а также производство и создание образовательных технологий, подходящих для их собственного уровня способностей.

**Заключение.** Будущим преподавателям необходимо знать, что главной особенностью профессионализации являются не только знания преподавателя, но и его умения это и осуществляет ее интегративный подход. Педагогическое мастерство зависит от умения сочетать и анализировать знания из разных областей науки, персонализировать их, превращать в инструмент своей профессиональной деятельности и соответствующим образом совершенствовать учащихся [5].

Педагоги могут разрабатывать свои собственные методы обучения и строить образовательные мероприятия. Профессиональная компетентность наставника зависит не только от образовательного процесса, но и от того, насколько грамотно он доносит современные новаторские идеи в науке и технике. От полноты знаний зависит то, что студенты смогут грамотно использовать в своей профессиональной деятельности в будущем.

### Список литературы

1. Бермус, А. Г. Практическая педагогика. Учебное пособие / А.Г. Бермус. — М.: Юрайт, 2020. — 128 с.
2. Щуркова, Н. Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве. Учебное пособие для СПО / Н.Е. Щуркова. — М.: Юрайт, 2019. — 168 с.
3. Суртаева Н. Н. Педагогика. педагогические технологии. Учебное пособие для СПО / Н.Н. Суртаева. — М.: Юрайт, 2019. — 250 с.
4. Блинов, В.И. Профессиональная педагогика в 2 ч. Часть 2 : учебное пособие для среднего профессионального образования / В. И. Блинов [и др.]; под общей редакцией В. И. Блинова. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 353 с.
5. Куцебо, Г. И. Общая и профессиональная педагогика. Учебное пособие для вузов / Г.И. Куцебо, Н.С. Пономарева. — М.: Юрайт, 2019. — 128 с

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ С ПОМОЩЬЮ «ЗОЛОТОГО ПРАВИЛА» ДИДАКТИКИ

*Пруткова Е.В.*

ГФ ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»  
г. Губкин, РФ  
*e.prut.vik@mail.ru*

**Введение.** В данной работе рассматривается процесс обучения английскому языку школьников среднего звена с помощью педагогического приёма – «золотого правила» дидактики, которое символизирует собой наглядность изучаемого материала.

**Цель исследования** – совершенствование знаний, умений и навыков учащихся средних классов при использовании наглядных материалов по английскому языку.

**Основная часть.** Процесс изучения английского языка, как и любого другого, очень тяжёлый и трудоёмкий. На эффективность и результативность этого процесса влияют различные факторы: взаимодействие педагога и его учеников, направленное на качественное усвоение знаний, методы и принципы учебного процесса, организация самообразования и самовоспитания, дисциплинированность, совершенствование полученных знаний, умений и навыков, а также формы уроков и дидактические принципы. Если все вышеперечисленные компоненты будут работать в комплексе и слаженно, результат овладения иностранным языком не заставит себя долго ждать, несмотря на разные ступени обучения [2].

Мы обратим своё внимание на среднюю школу и обучение английскому языку с помощью различных наглядных средств. Наглядность – это, что позволяет ученикам усваивать иноязычные знания через чувственное восприятие или методом наблюдений. Данная формулировка лежит в основе учения Я.А. Коменского, основоположника дидактики и дидактических принципов. Он считал, если речь учителя сопровождается иллюстрациями того, что он рассказывает, то материал усваивается и воспринимается гораздо лучше. Иллюстрирование проговариваемой темы или наглядное её представление называется принцип наглядности или «золотое правило» дидактики. В базисе данного правила лежит сенсуалистическая гносеология. Другими словами – в сознании учащегося ничего не может быть, если ранее ему не было дано это в ощущении [2]. Такой идеологии придерживался Ян Амос Коменский и многие его последователи, а также современные преподаватели и

учителя, которые видят результат применения этого «золотого правила» дидактики.

Рассматривая учащихся средней школы, можно точно сказать, что в любом возрасте (5-11 класс) дети сталкиваются с определёнными проблемами и трудностями, которые могут быть связаны не только с образованием, но и общением со сверстниками и педагогами, обращением к самому себе («Кто Я?») и т.д. Обратимся к одной из важнейших проблем изучения английского языка – проблеме восприятия и усвоения материала. Английская грамматика, фонетика, синтаксис отличаются от русского языка, поэтому ученикам достаточно сложно перестроится на другой язык, а также думать, читать, говорить на иностранном языке. Чтобы помочь детям преодолеть языковые трудности на уроке английского языка, учитель может использовать наглядные пособия, иллюстрации, картинки, плакаты и т.п. Картинка на сегодняшний день используется в различных методических целях и своё дидактическое значение картинка не потеряла, а сохранила его для педагогов и преподавателей сегодняшнего времени [3].

В преподавании английского языка наглядные и экранные пособия используются как средство сочетания англоязычной речи и лексики, подсказка учащимся в выборе нужного языкового материала, а также как средство стимулирования школьников на высказывание правильного контекста. Учителю очень важно понимать важность использования принципа наглядности на уроках английского языка, так как это верный и надёжный способ получить от детей «ответную реакцию» и достигнуть желаемого результата. Следовательно, можно выделить основные факторы эффективности «золотого правила» дидактики на уроках английского языка: картинки всегда активизируют память, мышление и воображение учащихся, процент наличия родной речи на уроке резко сокращается, урок становится более ярким, насыщенным и запоминающимся, картинки легко и просто использовать [1].

Согласно выводам таких учёных как Л.В. Выготский, В.В. Рязов, А.В. Слободчиков, А.А. Миролюбова, К.Д. Ушинский, Д. Локк, после проведения нескольких уроков английского языка с использованием наглядных пособий и раздаточных иллюстрированных материалов, уровень знаний иностранного языка вырос, дети стали более заинтересованными в изучении языка. Урок английского языка с таким дидактическим приёмом становится более интересным и оригинальным, а также мотивированным. Учащимся очень нравится отгадывать английские слова по картинкам, составлять диалоги и монологи с одноклассниками, запоминать новую лексику, и играть в различные игры [4]. Чтобы процесс обучения английскому языку был продуктивным, педагог должен помнить, что наглядность – это, конечно, хорошо, и это помогает изучать язык, но, не нужно использовать наглядность на уроке чрезмерно. Слишком большое количество наглядных средств обучения может привести к



обратному эффекту. Злоупотребление «золотым правилом» дидактики приводит к рассеянности и невнимательности.

**Заключение.** Мы выяснили, что принцип наглядности при обучении английскому языку школьников среднего звена имеет преимущественно больше плюсов, чем минусов. Педагог, который проводит уроки с данным дидактическим приёмом, способен максимально заинтересовать учеников, замотивировать их изучать английский язык легко и просто. В общем, реализация «золотого правила» дидактики зависит в большей части от учителя, но и от качества представленных языковых материалов и технических средств обучения.

### Список литературы

1. Бутко, Г. В. Наглядные пособия на уроках английского языка / Г. В. Бутко // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 51-52.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2002. – 238 с. – ISBN 5-09-010459-X.
3. Прокофьева, В. Л. Наглядность как средство создания коммуникативной мотивации при обучении устному иноязычному общению / В. Л. Прокофьева // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 5. – С. 41-45.
4. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – Москва : Педагогика, 1982. – 209 с.

УДК 372.8

## ВОЗМОЖНОСТИ КОММЕНТИРОВАНИЯ ТЕКСТА В РАМКАХ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Радченко М.М.*, канд. филол. наук  
Филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова» в г. Севастополе, г. Севастополь, РФ  
*marmihradchenko@gmail.com*

Светлой памяти моего учителя  
Скороспеловой Екатерины Борисовны

**Введение.** Предлагаемые комментированием методы и специфика работы с текстом, приёмы его анализа и классификации данных, изучаемые, как правило, в рамках академических дисциплин, можно предложить для освоения на школьных занятиях по словесности, особенно – при создании учебного проекта.

**Цель.** Работа нацелена представить учебный и научный потенциал комментирования художественных текстов для обучения школьников исследовательской деятельности.

**Основная часть.** К данному направлению в последнее десятилетие стали обращаться всё чаще: проводятся научные конференции и круглые столы, полностью или частично посвящённые проблемам комментирования, увеличилось число публикаций, освещающих эту дисциплину и её методы [3; 4]. А в связи с ростом интереса к визуальной и цифровой культуре комментирование также стали рассматривать в этом междисциплинарном аспекте [1].

Впечатление, что комментирование литературного произведения (или другого артефакта культуры) во всей его масштабности и сложности возможно только в академической среде, обманчиво. С одной стороны, данный вид исследовательской работы действительно требует хороших аналитических и источниковедческих навыков, умения проводить ряд экспертиз, обширных знаний в области истории литературы и критики. С другой – именно такое разностороннее и интенсивное взаимодействие с текстами и необходимо для введения в круг школьных дисциплин, в частности – при организации проектной деятельности, подразумевающей приобщение учащихся к исследовательской культуре.

Комментарии сопровождают школьников на протяжении всего процесса обучения. «Объясняющие» тексты встречаются практически во всех изданиях (в учебниках, художественной и нехудожественной литературе) и представлены в формах энциклопедических справок, глоссариев, примечаний, статей и иллюстраций. Истолкование культурных, исторических и естественнонаучных явлений, определение их значения в ответах учеников тоже являются своего рода порождением комментария, пусть и репродуктивного по своему содержанию (пересказ уже известных данных).

Важно, что на существенную эффективность комментирования как «методического приёма обучения чтению и пониманию» самых разных текстов и явлений уже обращали внимание [2; 5]. Так, например, этот аспект подробно рассмотрен Е.С. Романичевой [5], представившей в своём исследовании подробный обзор ряда успешных и эффективных методик по применению комментирования на уроках русской словесности. При этом при организации учебно-проектной деятельности комментирование текстов как осознанно используемый метод проведения исследования не рассматривается.

При проверке и оценивании школьных проектов учителя, выступающие в роли научных руководителей, часто сталкиваются со следующими проблемами: реферативность работ школьников (отсутствие исследовательского начала как такового), неоригинальность проектов, ретроградность при выборе темы и её формулировки, явное

несоответствие исследования возрастным интересам, что свидетельствует о сильном влиянии со стороны взрослых, наставников (т.е. проекты часто не демонстрируют кругозор и личность самих начинающих исследователей). Обучение базовым навыкам комментирования способно помочь справиться с этими сложностями.

Другой аспект, который существенно влияет на качество обучения, – отсутствие навыков грамотного использования цифровых технологий. Наблюдаемые изменения в культуре работы с информацией и текстом в целом (например, поверхностное чтение, неспособность понимать большие и сложные тексты, всё большая фрагментарность восприятия) не могут не тревожить. Комментирование не способно решить всех возникающих проблем, однако внедрение подобной практики на занятиях способно помочь иначе выстроить работу учеников и текста, позволит школьникам увидеть новый потенциал в применении цифровых технологий в поле гуманитарных дисциплин.

Основой любого научного исследования становится вопрос о сути явления, с которым приходится иметь дело. И комментирование как раз учит задавать исследовательские вопросы, отвечать на них, выстраивая границы и определяя объём необходимого анализа.

Методическим подспорьем для учителя может стать работа Б. Томашевского «Писатель и книга» [6], изданная в 1928 г. и достойно прошедшая проверку временем. Так, на уроках по проектной деятельности (по гуманитарному профилю) можно использовать фрагмент главы «Проблемы издания», в которой была предложена классификация основных типов комментариев (1. историко-текстовой; 2. редакционно-издательский; 3. историко-литературный; 4. критический; 5. лингвистический; 6. литературный; 7. «реальный») и было представлено базовое определение каждого из них [6, с. 198–203].

Так как с каждым из этих типов комментария школьники сталкиваются в самых разных учебных и повседневных ситуациях, учитель может выстроить программу подготовки по созданию проекта именно с разъяснения предложенной Томашевским классификации, апеллируя к примерам из учебников, пособий, которыми пользуются дети, и различным жизненным примерам. Наставнику предлагается также провести общее занятие по комментированию одного текста для всех учеников, чтобы закрепить полученные знания. Когда данное упражнение, включающее логическое разграничение типов трактуемой информации и анализ стихотворения, рассказа или повести, будет успешно выполнено учащимися, можно переходить к выбору индивидуальных произведений для комментирования, которые и составят объект исследования каждой работы. Если школьникам будут предложены современные тексты русских писателей, это и значительно увеличит саму оригинальность проектов, и повысит мотивацию учеников, ведь работать им придётся с актуальной,

понятной для них литературой, заключающей в себе много любопытных сюжетов для рассмотрения.

**Заключение.** Комментирование способно позволить школьникам не только успешно читать, понимать и анализировать художественные произведения, но и осваивать базовые исследовательские приёмы в рамках учебно-проектной деятельности. Педагогам обращение к опыту комментирования поможет преодолеть сложности, нередко возникающие при организации и методической поддержке научной работы в школе.

### Список литературы

1. Абельюк Е.С. О визуальном комментарии к художественному тексту // Литература. Учебно-методический журнал для учителей словесности. – 2013. – № 11 (733). – С. 11-16.
2. Афанасьев А.С., Зиннатуллина З.Ф., Попп И.С., Устинова О.С. Комментированное чтение на уроках литературы в средних и старших классах: традиционный приём в современных реалиях // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 51–55.
3. Беловинский Л.В. История повседневности в деталях: проблемы комментирования текстов русской литературы // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. Востоковедение. – 2017. – №10-2 (31). – С. 216–228.
4. Московская Д.С. Андрей Платонов и литературные институции. К вопросу о комментировании произведений эпохи социалистической реконструкции // Studia Litterarum. – 2019. – Том 4. – № 4. – С. 232–251.
5. Романичева Е.С. От комментированного чтения к чтению с комментарием: новая парадигма развития методического приёма (статья третья) // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – Том 14. – № 4 (49). – С. 585–596.
6. Томашевский Б.В. Писатель и книга. Очерк текстологии. – Москва; Ленинград: Прибой, 1928. – 231 с.

УДК 373.5, 355.018+17.022.1

## ХИМИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СРЕДСТВО ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

**Роман С.В.**, д-р пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Луганский государственный медицинский университет  
имени Святителя Луки», г. Луганск, РФ  
*s.v.roman@mail.ru*

**Введение.** В годы Великой Отечественной войны ярко проявился патриотизм советских ученых, и они сплотили все силы для защиты человеческой культуры от фашизма. Химия как общеобразовательный учебный предмет дает уникальную возможность показать молодому поколению, что немаловажную роль в исходе войны сыграли не столько

неорганические и органические вещества, сколько знания ученых-химиков и простых людей об их свойствах, применении этих свойств на практике. Это ещё раз доказывает огромную важность и ценность химических знаний для жизни, ведь по большому счету химия и есть суть жизнь. И только от людей зависит, будет она разрушать или созидать.

**Основная часть.** В одной из наших работ [1] уже был представлен комплексный подход к использованию воспитательного потенциала истории химической науки на примере героического вклада ученых-химиков в Великую Победу (рассказы учителя, реферативные исследования обучающихся, выполнение контекстных заданий с элементами военной химии), предусматривающий активное участие субъектов учебного процесса, погружение их ценностных миров в осваиваемый исторический материал. Убеждены, что и химический эксперимент имеет необходимый гуманистический потенциал и технические возможности для моделирования в условиях лаборатории кабинета химии научно-технического наследия периода Великой Отечественной войны.

Представляем комплекс из 15 химических опытов, демонстрирующих неоценимый вклад отечественной науки в Великую Победу. Для каждого опыта нами разработаны контекстные информационные материалы, которые могут стать содержательными ориентирами при определении направлений расширенных реферативных исследований обучающихся по тематике эксперимента. Техника выполнения опытов (кроме последнего) базируется на материалах общедоступных практикумов по методике преподавания химии для студентов педагогических вузов.

1. Действие концентрированной серной кислоты на смесь бертолетовой соли (хлората калия) и сахарной пудры. Цель эксперимента – иллюстрация действия запала в зажигательных бутылках «КС» (Качугина – Солодовникова, или «коктейлях Молотова»).

2. Алюминотермия. Цель эксперимента – иллюстрация действия термитных зажигательных боеприпасов.

3. Взаимодействие магния с водой. Цель эксперимента – показать невозможность тушения водой термитных зажигательных средств, содержащих в своем составе магний.

4. Вспышка черного (дымного) пороха. Цель эксперимента – иллюстрация действия черного пороха, являющегося исторически первым и наиболее простым по химическому составу метательным взрывчатым веществом.

5. Получение и свойства нитратов целлюлозы. Цель эксперимента – иллюстрация принципов получения нитратов целлюлозы, используемых для изготовления бездымных порохов и твердых ракетных топлив.

6. Горение магниевой ленты. Цель эксперимента – иллюстрация действия осветительной ракеты.

7. Взаимодействие железа с водой. Цель эксперимента – иллюстрация железо-парового способа получения водорода для водородных шаров и аэростатов, используемых войсками противовоздушной обороны (полками аэростатов заграждения).

8. Окрашивание пламени солями металлов (лития, меди, кальция, стронция, бария). Цель эксперимента – иллюстрация действия сигнальных составов.

9. Разложение хлорида аммония. Взаимодействие аммиака с соляной кислотой («дым без огня»). Цель эксперимента – иллюстрация действия задымляющих средств на примере термической диссоциации хлорида аммония.

10. Адсорбционные свойства активированного угля. Цель эксперимента – иллюстрация адсорбционных свойств активированного угля как одного из самых эффективных адсорбентов, используемых для поглощения боевых отравляющих веществ.

11. Экзотермический эффект реакции порошка железа (или алюминия) с хлоридом меди (II) в водном растворе. Цель эксперимента – иллюстрация действия химических грелок.

12. Крекинг нефтепродуктов. Цель эксперимента – иллюстрация принципов каталитического крекинга как одного из основных химических методов переработки жидкого топлива в годы Великой Отечественной войны с целью получения дополнительно высокооктанового авиационного топлива.

13. Получение сульфаниловой кислоты. Цель эксперимента – синтез сульфаниловой кислоты, являющейся структурным предшественником класса сульфаниламидных препаратов, которые в годы Великой Отечественной войны спасли тысячи жизней раненых, защищая их от развития пневмонии (неизбежной при длительном постельном лежачем режиме), гнойных осложнений при ранениях и ожогах.

14. Присоединение хлора к бензолу (получение гексахлорана). Цель эксперимента – иллюстрация реакции присоединения при особых условиях (в отличие от непредельных соединений) и принципов получения гексахлорана, используемого в годы Великой Отечественной войны в дустах от вшей.

15. Разложение концентрированного раствора пероксида водорода под действием оксида марганца (IV). Цель эксперимента – иллюстрация химического процесса, протекавшего на подводных лодках в парогазотурбинных энергетических установках («двигателях Вальтера»), работавших на перексиде водорода.

Рекомендации. Для опыта непригоден 3%-ный аптечный раствор перекиси водорода из-за низкой концентрации. Используются таблетки бактерицидного препарата гидроперита – комплексного соединения пероксида водорода с мочевиной (карбамидом); содержание перекиси водорода в соединении – 35%. Таблетка гидроперита дает 0,2 л кислорода.

Техника выполнения. В фарфоровую чашку помещают 3 таблетки гидроперита, измельченных в порошок, и смачивают ледяной водой (с помощью пипетки) до густой кашицы. Вносят на кончике скальпеля оксид марганца (IV) или перманганат калия. (Осторожно! Реакция разложения гидроперита протекает бурно, наблюдается выделение парагаза: кислорода и паров воды). Для обнаружения выделяющегося кислорода к чашке без промедления подносят тлеющую древесную лучинку, она ярко вспыхивает. Следует знать, что лучинка вспыхивает при содержании в газовой смеси кислорода не менее чем 28%. После практически полного прекращения реакции к фарфоровой чашке дотрагиваются рукой и отмечают достаточно сильное разогревание её содержимого (экзотермическая реакция).

**Заключение.** Великая Отечественная война по своему размаху и напряжению, по вовлеченным в нее силам, военно-техническим и научным средствам, по колоссальным человеческим жертвам и разрушениям не имеет себе равных в истории. Важно помнить и говорить об этом с молодым поколением постоянно, а не только в дни организации и празднования рядовых и юбилейных дат, посвященных Великой Победе.

#### **Список литературы**

1. Роман, С. В. Формирование ценностного отношения к химической науке на материале героического вклада ученых-химиков в Великую Победу / С. В. Роман // Образование Луганщины: теория и практика. – 2020. – № 2(15). – С. 9–14. – Текст : непосредственный.

УДК 3.07 : 377.12

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА РЕСПУБЛИКИ**

*Романенко Ю.А., д-р пед. наук, проф.*

ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования»,  
г. Донецк, РФ  
*ua.romanenko.6665@mail.ru*

**Введение.** Интеграция системы образования нашего региона в образовательное пространство Российской Федерации, смена философии организации образовательного пространства и системы просвещения в целом потребовали внедрения инновационной методологии [2] в систему дополнительного профессионального образования Республики.

**Цель работы:** выявление особенностей формирования единого методического пространства Донецкой Народной Республики.

**Основная часть.** В настоящее время ведется работа по созданию Единой Региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, цель которой – эффективное адресное сопровождение педагогических и управленческих кадров в непрерывном развитии их профессионального мастерства.

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ДОНЕЦКИЙ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ», осуществляющим научно-методическое сопровождение профессионального развития кадрового потенциала систем общего и дополнительного образования осуществлено:

Первое, установлены наиболее значимые проблемы научно-методического сопровождения педагогических кадров в Республике в соответствии с требованиями Единой Федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров основными из которых являются отсутствие принципа персонификации программ дополнительного профессионального образования и механизмов формирования индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающих профессиональные дефициты кадрового состава при реализации ФГОС и ФООП; достаточно низкий уровень научной составляющей методической поддержки педагогических работников и управленческих кадров и связи между научными исследованиями и реальной педагогической и управленческой практикой; отсутствие согласованной системы повышения квалификации кадров на федеральном и республиканском уровнях.

Второе, осуществлен анализ предыдущего опыта работы Института и обозначены лучшие образовательные практики, требующие сохранения и дальнейшего развития.

К ним относится налаженная система взаимодействия с методическими службами городов и районов Республики, система отслеживания образовательных запросов кадрового состава Республики, возможность профессионального самоанализа в Центре дистанционной самодиагностики Института, а также активная работа по профессионально-общественной экспертизе программ повышения квалификации в сотрудничестве с Академией Министерства просвещения Российской Федерации.

Третье, определены основные содержательные и организационные векторы модернизации системы непрерывного развития профессионального мастерства педагогических и управленческих кадров Донецкой Народной Республики, требующие обновления [1].

Институту необходимо:

- расширить содержательное взаимодействие с организациями дополнительного профессионального образования федерального уровня по



совместному сопровождению кадрового состава Республики, по эффективному использованию имеющихся кадровых, инфраструктурных и финансовых ресурсов;

- на региональном уровне обеспечить синергетический эффект при разработке и внедрении инновационных моделей развития профессиональной компетенции кадрового потенциала образовательных организаций [2].

Для решения этих задач в ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования» разработана новая структура, которая позволит трансформировать систему научно-методического сопровождения педагогических кадров и комплексно решать приоритетные задачи в сфере образования и просвещения Республики.

С 1 сентября 2023 года в структуре Института предусмотрено открытие трех Центров:

– **Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников**, работа которого направлена на изучение профессиональных дефицитов и формирование системы индивидуальных образовательных маршрутов, на вовлечение педагогических и управленческих кадров в национальную систему профессионального роста.

– работа **Центра информатизации образования** предусматривает научно-методическое сопровождение федеральных и региональных проектов в области цифровизации образования; формирование ресурсного обеспечения построения и функционирования цифровой образовательной среды в Республике.

– **Региональный центр обработки информации** призван вести мониторинг качества образования по уровням основного общего образования, оказывать консультационное и методическое сопровождение государственной итоговой аттестации и оценочных процедур, в том числе, независимой оценки качества образования [3].

Деятельность **Факультета повышения квалификации, профессиональной переподготовки, научно-методического и аналитического сопровождения общего образования** направлена на научно-методическое обеспечение качества дополнительного профессионального образования: разработку и реализацию программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки.

В структуру Факультета входит 5 кафедр, включающие 12 профильных кабинетов.

С 1 сентября 2023 года в Институте начнет свою работу новая **Кафедра технологий обучения, воспитания и дополнительного образования детей**, которая обеспечит теоретическую и практическую поддержку актуального уровня профессиональной компетентности педагогов на основе психолого-педагогической и предметно-методической

составляющей в контексте реализации Федеральных государственных стандартов.

**Заключение.** Мы надеемся, что деятельность ГБОУ ДПО «Донецкий республиканский институт развития образования» в обновленном формате обеспечит соответствие уровня квалификации работников образовательных организаций меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

### Список литературы

1. Романенко Ю. А. Дополнительное педагогическое образование: содержательная составляющая, направления, тенденции развития / Ю. А. Романенко // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей: сб. материалов III Международной электронной научно-практической конференции 03 октября по 03 ноября 2022 года / Под ред. Л. А. Деминской, Т. Б. Волобуевой и др. – В 4-х томах. – Т. 2. – Донецк: Истоки, 2022. – С. 188-194 с.
2. Романенко, Ю. А. От синергетического подхода к синергетической парадигме образования / Ю. А. Романенко // Научная сокровищница образования Донбасса: Научный журнал. 2019. – № 2. – С. 73-77.
3. Романенко Ю. А. Перспективы развития Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Донецкий республиканский институт развития образования» / Ю. А. Романенко // Качество естественно-математического образования: проблемы, реалии, перспективы : сб. материалов I Всероссийской электронной научно-практической конференции 11 апреля – 28 апреля 2023 года. В 2 т. Т. 1. / Под ред. Ю. А. Романенко, Т. Б. Волобуевой [и др.]. – Донецк: Истоки, 2023. – С. 139-150.

УДК 378

## К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ТВОРЧЕСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА

*Савенкова Ю.Я., Чайка Т.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*t.chajka@donnu.ru*

**Введение.** Как отмечает И.П. Подласый (2002), педагог-дефектолог – это человек с особым складом души, деятельный, инициативный, энергичный, уверенный в успешном результате своей профессиональной деятельности, доброжелательный и тактичный. Для него характерна гуманная оценка роли человека в современном мире, в том числе и человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности [4].

Задача высшего учебного заведения организовать учебный процесс таким образом, чтобы студент во время обучения получал не только профессиональные навыки, но и развивал и улучшал личные качества. Квалифицированный педагог должен быть компетентным в своей деле. Работая с детьми с особыми образовательными потребностями, потребуется не только дисциплина, целеустремлённость, любовь к детям, а и навыки творчества.

**Цель исследования.** Проанализировать взаимосвязь профессионализма и творчества на примере студентов дефектологов.

**Основная часть.** Именно творчество помогает нестандартно подойти к учебному процессу, заинтересовать, вовлечь ребёнка в урок. Нам с вами известно, что дети с ОВЗ, часто обладают скудными представлениями об окружающем мире, что негативно сказывается на его развитие как личность, особенно хотим обратить ваше внимание на учеников, которые находятся на обучение в специальных учреждениях, что ограничивает их всестороннее развитие, поэтому педагогу-дефектологу нужно мыслить нестандартно, а именно использовать творческий подход, что позволит ребёнку получать не только знания по предмету, а быть с положительными эмоциями. Исходя из этого можно судить, что творчество, это элемент профессионализма, который является неотъемлемой частью профессиональной компетентности.

Благодаря творческому подходу, применение нестандартных методов, которые включает дефектолог, позволяет модернизировать коррекционную работу, сделать ее более эффективной, насыщенной.

В своих научных трудах В. А. Кан-Калик, Н. В. Никандров рассматривают педагогическую деятельность как творческий процесс, анализируют педагогические и психологические основы педагогического творчества. Учёные исследуют не только обучающую деятельность педагога, но и процесс его общения с обучаемыми, рассматривая общение как творчество. Конкретизируя общую логику творческого процесса применительно к педагогической деятельности, учёные выстроили последовательность этапов в творческом процессе педагога:

- 1) возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи;
- 2) разработка замысла;
- 3) воплощение педагогического замысла в деятельности, в общении с людьми;
- 4) анализ и оценка результатов творчества [2].

Л. В. Занков, рассматривая сущность учительского труда, отмечал, что творчество далеко не ограничивается отдельными методическими находками. Творчество – это постоянное стремление вперед, к более совершенному, новому, и осуществление возникшего стремления [1, с. 180].

В своих работах Н.М. Назарова отмечает, что педагог специального образования должен быть оптимистично настроен в отношении своей профессиональной деятельности и к субъектам педагогического воздействия. Важными качествами она также считает терпение, толерантность и выдержку. Также педагог-дефектолог редко ограничивается рамками своих должностных обязанностей, поэтому ему часто приходится брать на себя инициативу и организацию различных мероприятий. Сам же труд дефектолога требует поддержания общего здоровья организма, т.е. как физического, так и психического.

Необходимыми чертами характера педагога-дефектолога Назарова считает доброту, ответственность, эмпатия, профессиональная честность и уважение к детям [3].

Истинное педагогическое творчество соответствует объективному, а не субъективному критерию новизны результатов творческой деятельности. Если мы будем придерживаться только объективного критерия при понимании педагогического творчества в деятельности педагога-дефектолога, то может возникнуть представление, что данному критерию отвечают единицы специалистов, так как очень мало педагогов, создавших новые технологии обучения или воспитания. Однако это далеко не так и реальная жизнь это подтверждает. Сегодня нам приходится работать в сложных условиях дистанционного обучения, поэтому любой урок, лекция, практические групповые и индивидуальные занятия, позволяющие удачно комбинировать известные методы и методики, в некоторой мере и есть результат творчества, ориентированный на разное социально-психологическое состояние группы и отдельных обучающихся, особенности их психофизического развития, наличие индивидуальности каждого ребенка или студента.

Когда мы говорим о взаимосвязи профессионализма и творчества в деятельности педагога-дефектолога, важно всегда помнить, что ребенок с ОВЗ в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с целой группой учителей и воспитателей. В идеале эта группа дефектологов-профессионалов представляет собой сочетание педагогических индивидуальностей постоянно прямо или опосредованно взаимодействующих между собой. И в этом случае мы можем вести речь о коллективном педагогическом творчестве и профессионализме, ибо яркое плодотворное творчество одного учителя-мастера не замыкается на нем самом, а в той или иной форме стимулируется или, наоборот, гасится тем, что делается его коллегой. В конечном счете, деятельность каждого учителя, воспитателя, протекающая как бы автономно, все-таки представляет собой разделенное во времени лично-коллективное творчество.

На наш взгляд, ярким примером может служить методика опорных конспектов В.Ф. Шаталова, которая была успешно адаптирована в работе с глухими детьми учителем Ивановым М.М. Применение листов опорных

конспектов (ЛОК) на уроках истории и географии давало возможность развития восприятия, памяти, мышления глухих детей при формировании исторических и географических понятий, их применения в активной речи, коррекции звукопроизношения.

Развитие информационных компьютерных технологий, появление новых электронных средств обучения расширяет творческие возможности педагога-дефектолога.

Применение ассистивных технологий в учебно-коррекционном и реабилитационном процессе позволяет совершенствовать педагогическую деятельность учителя-дефектолога, достигать высокого мастерства в ней, осознанно развивать свою индивидуальность средствами профессии, осознавать перспективу, зону своего ближайшего развития, решать проблемы внутри профессии и связанных с ней, быть конкурентоспособным в сфере специальных образовательных услуг.

Однако творчески работающий педагог должен чувствовать крепкое плечо коллег-сотворцов, только творчество профессионалов-единомышленников дает при индивидуальности подходов положительные результаты. Коллективный характер педагогического творчества выступает как неременное условие эффективности учебно-воспитательного процесса.

Молодым педагогам, студентам-выпускникам рекомендуем вновь перечитать книгу С.Л. Соловейчика «Час ученичества», изданную в далёком 1986 году, но на наш взгляд не утратившую свою актуальность и новизну сегодня.

**Заключение.** Только труд, самосовершенствование позволяет современному педагогу-дефектологу соответствовать высоким запросам общества и объединять высокий профессионализм и творчество. Как писал Н. Заболоцкий:

«Не позволяй душе лениться!  
Чтоб в ступе воду не толочь!  
Душа обязана трудиться  
И день и ночь, и день и ночь!»

### Список литературы

1. Занков, П. В. Беседы с учителями. / П. В. Занков – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1975. –191 с.
2. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество. / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. –144 с.
3. Нурлыгаянов, И.Н. Образ учителя-дефектолога: динамические и структурно-содержательные особенности / И.Н. Нурлыгаянов, Л.Ф. Хайртдинова // Научно-методический журнал «Дефектология». – 2015 – №4 – С.82-90.
4. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2003. – 352 с.

## ОСОБЕННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Савина И.В.*

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л.Н. Толстого», г. Тула РФ  
*info@tsput.ru*

**Введение.** Сфера образования в настоящее время во всех своих аспектах опирается на научно-исследовательскую работу. Научно-исследовательская работа представляет собой специализированную форму творческой деятельности людей. Также под наукой понимается не только деятельность, но и сама постоянно расширяемая, обновляемая и корректируемая система знаний, полученных научным методом и накопленных за всю историю человечества в какой-либо области исследования [1].

**Цель исследования** – проанализировать деятельность педагогов в сфере исследовательской деятельности.

**Основная часть.** Под педагогической деятельностью понимается специализированный вид сознательной активной целенаправленной деятельности человека, сущность которой состоит в передаче знаний, а также воспитании и развитии обучающихся, или, иными словами, в передаче накопленного человечеством духовно-практического опыта новым поколениям и приобщении обучаемого к жизни общества для подготовки его к самостоятельной жизни, выполнению определённых социальных ролей, а также профессиональной деятельности [2].

Исследовательская деятельность педагога и его исследовательские умения и навыки имеют особенно важное значение для формирования, развития и применения на практике наиболее важных умений, необходимых для реализации вышерассмотренных основных компонентов педагогической деятельности.

Постоянные преобразования в системе обучения и воспитания, необходимость которых неизбежно появляется вместе с развитием общества, невозможны без активного педагогического поиска. Исследовательская деятельность значима не только для отдельных компонентов деятельности отдельного учителя, но и для педагогической науки в целом, огромную роль в формировании, становлении и развитии которой играли и играют исследования, результаты которых дают возможность непрерывного совершенствования педагогического знания.

Современный педагог – это педагог творческий, исследующий, то есть постоянно ищущий и создающий наилучшие варианты, новые

подходы, технологии и решения, а именно деятельность таких педагогов-исследователей создаёт новую, более совершенную систему образования, вариативную и имеющую выраженную ориентацию на развитие личности каждого обучающегося [2].

Педагогическая научно-исследовательская деятельность выполняет несколько важных функций, основными из которых являются познавательная, коммуникативная и социальная.

Педагогическая профессия – во многом профессия творческая, так как педагог постоянно должен заниматься поиском наилучших подходов, средств и методов обучения, искать новые решения, в том числе и для нестандартных, уникальных ситуаций в своей деятельности, которых становится всё больше, так как мир вокруг непрерывно и стремительно меняется. Именно в процессе поиска таких решений происходит разработка собственной стратегии и тактики работы, проводится оценка выбранных путей и способов достижения целей, а также их корректировка в соответствии как с достигнутыми результатами деятельности, так и изменениями в окружающей действительности. Таким образом, в деятельности современного педагога неизбежно присутствуют элементы исследовательской, поисковой работы [1].

Исследовательская деятельность, в том числе и исследовательская деятельность педагога, имеет в основе научное творчество, т.е. деятельность по производству, созданию нового знания. Его главными элементами выступают субъект научного творчества (исследователь) и объект (область реальности, подвергаемая исследованию) [2].

Каждое педагогическое исследование – это некоторое количество взаимосвязанных шагов, этапов работы, упорядоченных определённым образом, т.е. выполняемых в заранее заданной последовательности и в совокупности приводящих к результату. Все исследования, несмотря на их разнообразие, в целом имеют сходные основные этапы и порядок их реализации: [1].

1. Выделение проблемы и формулирование темы, постановка целей и задач.
2. Выдвижение гипотезы.
3. Определение методов, составление плана исследования.
4. Теоретический этап. Изучение и анализ имеющихся теоретических источников по теме: научной и научно-методической литературы, диссертаций, научно-исследовательских работ, статей и т.д.
5. Анализ педагогической практики, связанной с проблемой исследования.
6. Сбор и обработка собственных исследовательских материалов.
7. Проверка результатов исследования на практике.
8. Формулирование выводов, литературное оформление результатов (в виде, например, статьи), внедрение их в практику.

Любая исследовательская работа завершается отчётом, представляющим её результаты. Результаты педагогического исследования могут быть представлены в виде статьи, методического пособия, диссертации, монографии. Несмотря на многообразие форм представления итогов исследования, существуют общие требования, которым должен соответствовать любой отчёт об исследовательской работе. В качестве основных и наиболее значимых из них можно выделить:

- логичность, последовательность и конкретность в изложении результатов исследования;
- краткость и точность;
- убедительность аргументации;
- доказательность выводов;
- обоснованность предложений [2].

Результаты исследования в зависимости от характера и особенностей самого исследования могут как открывать новые факты и закономерности, так и уточнять какие-либо ранее существовавшие теоретические или практические положения, дополнять и углублять их, или же, наоборот, опровергать. Кроме того, одной из основополагающих функций результатов научно-педагогического исследования является преобразование реальной педагогической практики, создание новых подходов, методик, рекомендаций, способных изменить и усовершенствовать как всю систему обучения и воспитания в целом, так и отдельные её элементы, и стороны.

Научно-исследовательская деятельность в области педагогики одновременно и играет важную роль в совершенствовании практической деятельности отдельного учителя, проводящего исследовательскую работу, и имеет огромное значение для развития педагогики и образования в целом. Кроме того, исследовательская деятельность педагога и его компетентность в этой сфере имеет значение и для успешной реализации исследовательской подготовки самих обучающихся.

### **Список литературы**

1. Печеркина, А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика [Текст]: монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова: Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б.и.], 2011. – 233 с. ISBN 978-5-7186-0473-3 — Текст : электронный // URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/5947/1/mon00069.pdf>
2. Старовиков М. И. Учебная исследовательская деятельность школьника: определение, место и значение в учебном процессе // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2006. – №2. – URL: <https://clck.ru/35ujkd> (дата обращения: 29.09.2023).



## **ВЛИЯНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ И ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С НЕДОСТАТКОМ ВНИМАНИЯ: АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Самойлов Н.М., Гладких С.Н.*, канд. техн. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет  
имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород, РФ  
*gl\_svetlana53@mail.ru*

**Введение.** Недостаток внимания является одной из наиболее распространенных проблем, с которой сталкиваются учащиеся в образовательном процессе.

Данная проблема оказывает существенное влияние на академическую успеваемость и поведение учащихся в классе. Разработка эффективных методик обучения для учащихся с недостатком внимания являются важными научными и практическими задачами.

Изучение последних исследований и работ, посвященных этой проблеме, позволило выделить неразрешенные ранее аспекты и разработать цели и задачи нашего исследования.

**Цель работы** – изучение эффективности и влияния методик обучения, разработанных для учащихся с недостатком внимания, на их академическую успеваемость и поведение в классе.

Задачи исследования:

- изучить эффективность использования специальных методик обучения для учащихся с недостатком внимания на их академическую успеваемость;
- исследовать влияние этих методик на поведение учащихся, включая снижение деструктивности и неорганизованности;
- выявить оптимальные методы обучения и адаптации образовательных программ для учащихся с недостатком внимания;
- выявить перспективы дальнейших исследований в этом направлении с целью улучшения образовательного процесса для учащихся с недостатком внимания.

**Основная часть.** В последние годы было проведено множество исследований, посвященных аспектам недостатка внимания и его влиянию на образовательный процесс [1-5].

В этих исследованиях было обнаружено, что учащиеся с недостатком внимания испытывают трудности в области концентрации, организации работы и саморегуляции.

Они имеют более низкую академическую успеваемость и сталкиваются с повышенным риском развития поведенческих проблем, таких как деструктивность и неорганизованность.

Нами проведен анализ последних исследований и публикаций по проблеме недостатка внимания у учащихся. Эта аналитическая работа позволила нам обнаружить некоторые неразрешенные ранее проблемы и подтвердить важность дальнейшего исследования в этой области.

Исследование, проведенное автором [2] подтвердило, что использование специальных методик обучения существенно улучшает академическую успеваемость учащихся с недостатком внимания.

Данное исследование также обнаружило улучшение поведения учащихся, которым применялись эти методики, в том числе снижение уровня деструктивности и неорганизованности.

Автором [5] рассмотрены практические аспекты работы с учащимися с недостатком внимания. Им также отмечена значимость использования индивидуальных методик обучения и их эффективность для улучшения академической успеваемости и развития учебных навыков учащихся с недостатком внимания.

Опираясь на анализ представленных исследований нами выявлено несколько неразрешенных ранее аспектов проблемы недостатка внимания у учащихся. Эти аспекты включают оптимальные методики обучения и адаптацию образовательных программ для различных групп учащихся.

Методы исследования: социологический опрос, интервью и наблюдения. При исследовании опрашивались учащиеся, родители и учителя. Была составлена анкета с рядом вопросов, позволяющих оценить их мнение о влиянии методик обучения на академическую успеваемость и поведение учащихся с недостатком внимания.

Были также собраны данные об эффективности конкретных методик обучения, используя стандартизированные инструменты.

Например, методика организации заданий и времени помогает учащимся планировать свою работу и управлять временными ресурсами. Методика разделения материала на более мелкие части упрощает усвоение информации. Методика использования визуальных и зрительных подсказок содействует визуальному восприятию и улучшению памяти. Методика активного участия обеспечивает вовлеченность и повышение интереса, а методика поддержки и стратегий саморегуляции помогает учащимся справляться со стрессом и поддерживать концентрацию. Это содействует обеспечению равных возможностей в образовании и помогает учащимся справиться с вызовами, связанными с недостатком внимания.

Качественный анализ данных показал, что учащиеся, к которым были применены специальные методики обучения, проявили улучшение мотивации, интерес к учебному процессу и развитию навыков саморегуляции.

Они также продемонстрировали более организованное поведение и снижение деструктивности.

Количественный анализ данных подтвердил статистически значимое повышение академической успеваемости учащихся, которым применялись специальные методики обучения.

**Заключение.** Проведенные нами исследования, позволили сделать вывод о положительном влиянии эффективных методик обучения на академическую успеваемость и поведение учащихся с недостатком внимания, что не противоречит данным других исследователей.

Исследования и профессиональный опыт указывают на то, что комбинация методик организации заданий и времени, разделения материала на более мелкие части, использования визуальных и зрительных подсказок, активного участия и поддержки саморегуляции является одной из наиболее эффективных. Эта комбинация позволяет адаптировать обучение к конкретным потребностям и особенностям каждого учащегося, обеспечивая улучшение внимания, концентрации и навыков саморегуляции.

Использование эффективных методик обучения в комбинации может значительно повысить успех учащихся с недостатком внимания. Дальнейшие исследования в этой области позволят не только углубить понимание эффективности методик, но и разработать персонализированный подход к обучению для достижения наилучших результатов, определить наиболее эффективные комбинации методик обучения.

#### **Список литературы**

1. Ермакова, О. Л. Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). [Веб-ресурс]. Предпортал. 20 марта 2015. – URL: <https://clck.ru/35zJqG> (дата обращения: 23.06.2023).
2. Иванова, Е.А. Влияние методик обучения на академическую успеваемость учащихся с дефицитом внимания / Е.А Иванова // Психологический журнал. – 2020. – Т. 25, – № 3. – С. 56-78. – ISSN: 0205-9592.
3. Чижова, Е.В. Рекомендации для эффективного взаимодействия учителей с детьми, страдающие синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / Е.В. Чижова // Международный научно-исследовательский журнал. –2020. – №3-2 (93). – С.57-63. – DOI: 10.23670/IRJ.2020.93.3.038. – ISSN: 2303-9868
4. Smith, J. The Impact of Teaching Strategies on Academic Achievement for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder / J. Smith // Journal of Educational Psychology. – 2020. – Vol. 45, No. 2. – P. 123-145.
5. Копылова, Л.Е. Коррекция поведения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в школе / Копылова Л.Е. // Открытый урок первое сентября. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/648344> (дата обращения: 23.06.2023).
6. Набойченко, Е.С., Абшилова, Э.Ф. Этиология, патогенез и клинические проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности в различные периоды онтогенеза / Е.С. Набойченко, Э.Ф. Абшилова // Педагогическое образование в России. – 2016. – №1. – С. 183–187.

## СОЗДАНИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ПЛОЩАДКИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Сидорова Т.В.*, канд. пед. наук, доц.  
ФБГОУ ВО «Бурятский государственный университет  
имени Доржи Банзарова», г. Улан-Удэ, РФ.  
*botkina@yandex.ru*

**Введение.** Дисгармония отношений в системе ребенок-родитель способствует возникновению напряженных отношений ребенка с миром взрослых и нарушений в процессе социализации ребенка. Отсутствие эффективной коммуникации может приводить к разрыву взаимопонимания и к созданию напряженных отношений. Родителю, испытывающему трудности в воспитании своего ребенка, требуется помощь и поддержка в управлении этой сложной задачей. Современная образовательная организация может и должна распознавать и реагировать на ранние признаки дисгармонии в детско-родительских отношениях для предотвращения негативных последствий.

**Цель работы** – поделиться опытом организации родительского клуба как просветительской площадки на базе МБОУ «Многопрофильный правовой лицей № 8» города Пскова.

**Основная часть.** О необходимости создания таких площадок на базе школ свидетельствует тот факт, что семья должна обеспечивать успешную первоначальную социализацию ребёнка, однако порой она не может противостоять внешним вызовам и решать внутренние конфликты самостоятельно. Современные родители сталкиваются с рядом проблем, связанных с образованием своих детей:

- Во-первых, они не всегда знают, как правильно поддерживать и мотивировать своих детей к обучению.
- Во-вторых, они не всегда знают, как организовать свое свободное от работы и домашних дел время и провести его с детьми.
- В-третьих, они не всегда знают, как справляться со сложными ситуациями, возникающими в школьной жизни их ребенка.

Эти и другие многослойные проблемы в отношениях «отцов и детей» [1] приобретают особую значимость в связи с поиском действенных механизмов их преодоления с помощью консолидации усилий семьи и школы. Совместные усилия должны быть направлены на преодоление деструктивных семейных отношений.

Если говорить о деструктивных детско-родительских отношениях, то для них характерна непоследовательность и противоречивость общения в системе родитель-ребенок; неадекватность восприятия и непонимание

членами семьи друг друга; отсутствие эмоциональной теплоты, любви; наличие психологических барьеров и др. [2].

Психолого-педагогическое сообщество отмечает снижение общей педагогической культуры общества в целом и современных родителей в частности. При этом родители могут смело обсуждать с детьми ранее считавшиеся запретные темы, касающиеся смерти, насилия, секса и т.д. наносящие ущерб психоэмоциональной стабильности ребенка.

Парадоксальность современной ситуации заключается в том, что родительство, именуемое позитивным и ответственным, нередко провоцирует вовсе не положительный, а противоположный отклик со стороны детей. Запросы родителей таковы, что их ребенок должен быть «лучше, чем он есть», соответствовать неоправданно завышенным ожиданиям взрослых, уметь читать, писать и считать в раннем возрасте, а также быть «предметом гордости» родителей, оправдывая их ожидания и собственные нереализованные возможности. В таких семьях может не быть теплого эмоционального контакта при видимом благополучии [5].

Современные исследователи, уделяющие большое внимание изучению особенностей семейного воспитания, характеру и поведению детей, типам отношений родителей к ребенку, приходят к выводам о том, что:

1. Современные родители и дети склонны предъявлять высокие требования к друг другу, что не всегда способствует взаимопониманию и взаимопринятию.

2. Имеется прямая зависимость между семейным благополучием и развитием коммуникабельности, успешности детей в жизни, а также между деструктивными проявлениями в детско-родительских отношениях и формированием у детей психологических проблем и комплексов [4].

Создание просветительской площадки для родителей может способствовать преодолению трудностей в детско-родительских отношениях, а также установлению конструктивного взаимодействия семьи и школы. Такая площадка может быть организована как в рамках школьного курса повышения квалификации для родителей, так и в качестве отдельного мероприятия, проводимого школой.

На базе МБОУ «МПЛ № 8» была создана такая просветительская площадка для родителей. Встречи с родителями проходили ежемесячно и затрагивали разные темы, связанные с образованием и воспитанием детей. Каждая подобная площадка представляет собой серию лекций, тренингов, дискуссий и практических занятий, рассчитанную на два часа.

Среди тем, затрагиваемых во время встреч с родителями, были: «Мотивация к учению», «Страхи ребенка – это отражение родительских страхов», «Компромиссы родительской любви», «Развитие позитивного отношения к учебе», «Дефицит любви» и другие. На каждой площадке присутствовали как родители, так и некоторые учителя школы, психолог и

социальный педагог. Это позволило создать атмосферу доверия и понимания между учителями и родителями.

Форм взаимодействия с родителями огромное множество, в том числе во время пандемии коронавируса, встречи перешли в онлайн-формат, что, на наш взгляд, несколько снизило эффективность педагогического влияния на родительское сообщество. Однако, со временем родители и педагоги привыкли, что виртуальные формы взаимодействия могут также иметь положительные образовательно-воспитательные результаты [3].

Анализ эффективности влияния просветительских встреч с родителями показал, что работа родительского клуба имеет положительные результаты совместной работы. Родители, посещающие площадки, отмечают улучшение своих знаний по воспитанию и обучению детей, значительное повышение своей мотивации к помощи в обучении и поддержке своих детей и конструктивному общению с детьми-подростками.

Работа с родителями по воспитанию детей будет успешной, если основываться на наказе педагога В. А. Сухомлинского о том, чтобы «как можно меньше вызывать родителей в школу для моральных нравоучений детям и как можно чаще организовывать такое духовное общение детей с родителями, которое доставляет радость и детям, и родителям» [6].

Создание просветительской площадки для родителей является одним из способов поддержки современных родителей в их родительской роли. Обучение и общение в рамках такой площадки может дать родителям уверенность в своих знаниях и умениях, привести к повышению мотивации их поддержки своих детей в процессе обучения и воспитания.

### Список литературы

1. Майорова-Щеглова С.Н. Социальные факторы, влияющие на деструктивность детско-родительских отношений в современных семьях с подростками // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2018 – № 4. – С. 55-61. – ISSN: 1811-5942
2. Петраш Е. А., Сапогов В.М., Сидорова Т. В. Педагогическая помощь родителям в преодолении деструктивных проявлений в детско-родительских отношениях // Право и образование. – 2022. – №6. – С.63-73. – ISSN: 1563-020X
3. Петраш Е. А., Сидорова Т. В. Виртуальные формы взаимодействия педагога с родителями в современной образовательной организации // Педагогика. Вопросы теории и практики 2020. Т. 5, Вып. 5. С. 604-609. – ISSN: 2686-8725
4. Петраш Е.А. Ребёнок – родитель – педагог: основы сотрудничества. – М.: РУСАЙНС, 2023. – 112 с. – ISBN: 978-5-466-03146-1
5. Сидорова Т.В., Петраш Е.А. Работа с родителями в условиях современной школы. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2023. – 76 с. – ISBN:978-5-9793-1816-5

## РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО КОНТРОЛЯ

*Соловьева Н.Л.<sup>1</sup>, Крутоусова О.М.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет  
имени А.И. Куинджи», г. Мариуполь, РФ

<sup>2</sup>МБОУ «Средняя школа №27 г. Мариуполя», г. Москва, РФ  
*n.solovjova@mgumariupol.ru, okrutousova@yandex.ru*

**Введение.** Реформы, на которые ориентированы современные российские образовательные учреждения, поставили перед педагогикой сложные задачи, требующие серьезного осмысления и внедрения в практику прогрессивных идей управления с учетом современного понимания системного подхода в организации контроля деятельности образовательных учреждений.

**Цель.** В рамках анализа теории внутришкольного управления необходимо исследовать особенности развития ключевых компонентов: концептуальной базы и принципов внутришкольного контроля.

**Основная часть.** В соответствии с положениями международных стандартов качества ИСО серии 9000:2000 управление качеством образования можем определить как системное, скоординированное воздействие как на образовательный процесс, так и на комплекс других, связанных с ним основных управленческих и поддерживающих процессов с целью достижения наибольшего соответствия параметров функционирования образовательной системы, ее социальных и педагогических результатов установленным и предполагаемым требованиям, нормам, стандартам и ожиданиям [1, с. 4].

Оценка эффективности деятельности образовательного учреждения – это важная часть процесса, называемого анализом работ. Она начинается с постановки целей и планирования действий, а также учитывает требования к выполняемой педагогической деятельности сотрудников школы и качеству выполняемых ими должностных обязанностей, возможности работника по выполнению работ заданного качества и его потенциал по дальнейшему развитию. Целесообразно выделить при оценке эффективности деятельности какие измеряются основные параметры:

- 1) качество выполняемой работы;
- 2) зона отклонений от заданного стандарта;
- 3) потенциал работника [5, с. 116].

Исследования научных деятелей и практиков в сфере управления образовательными учреждениями свидетельствуют о том, что качество школ, эффективность учебно-воспитательного процесса могут быть

признаны при условии, если четко определены их задачи, их программы едины (целостны). Исходя из практики деятельности образовательных организаций, можно выделить следующие группы условий реализации системного подхода в организации внутришкольного контроля [2, с. 17]: выполнение внутришкольного контроля, учитывая требования ФГОС и одновременно с учетом технологичности; обеспечение объективности, максимальная независимость от субъективных влияний на участников учебно-воспитательного процесса; материально-техническое обеспечение и оснащение учебно-воспитательного процесса; кадровое обеспечение и учебно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.

Системный подход к управлению качеством образования включает: планирование, организацию, проведение региональных оценочных процедур, экспертизу контрольно-оценочных материалов, интерпретацию результатов оценивания, информирование педагогического сообщества об итогах оценочных процедур, организацию повышения квалификации педагогических и руководящих работников, научно-методического сопровождения по устранению профессиональных дефицитов и подготовке педагогических и руководящих работников к решению предстоящих задач. С целью определения эффективности принятых управленческих решений ежегодно проводится системный многофакторный анализ [4, с. 8].

Важность обозначенной выше задачи требует комплексного подхода к её решению, создания на уровне субъектов РФ, муниципалитетов, образовательных организаций целостной системы внутришкольного контроля. Иначе говоря, организация внутришкольного контроля предполагает выделение работы руководителей образовательных организаций в особое направление, требующее соответствующих организационно-педагогических условий. Это обстоятельство диктует необходимость поиска как педагогической науке, так и каждому образовательному учреждению новых форм и методов работы, постановку цели проведения внутришкольного контроля как развитие, формирование индивидуальности каждого обучающегося, разработку и использования методик отслеживания и направления каждой последующей проверки в сторону раскрытия творческого потенциала обучающихся, совершенствование преподавания учителями школы, поиск новых форм и методов управления школой [3, с. 39]. На практическом уровне системность внутришкольного контроля проверки объекта управления в целом по таким направлениям: методическая работа, учебно-воспитательная работа, научно-исследовательская и экспериментальная работа) или отдельного подразделения школы (параллели классов, методической службы, самоуправление обучающихся, воспитательная служба), посредством систематического выполнения следующих действий:



мониторинга качества учебно-воспитательного процесса (определение достигнутого уровня качества); анализа полученных результатов контроля (сравнение показателей с первично заданными значениями); разработки и внедрения конкретных действий по улучшению (корректирующих мероприятий).

**Заключение.** Отметим, что базой системного подхода в организации внутришкольного контроля является отказ от односторонних аналитических, линейно-причинных методов исследования, а основной акцент сделан на целостности интегрированных качеств объекта, их происхождения, поэтому сосредоточено определяется обнаружение связей и взаимоотношений в пределах объектов образования и в условиях создания интегрированного образовательного пространства.

### Список литературы

1. Дробот, А.А. Система управления качеством в образовательной организации // А.А. Дробот // Практика административной работы в школе. – № 5 (132). – 2018. – С. 3-12. - URL: <http://f.kemrsl.ru:8081/iap/Nandigram/psychpedt/upravobrazov/Drobot.pdf> (дата обращения: 26.09.2023).
2. Курзаева, Л.В. Управление качеством образования и современные средства оценивания результатов обучения [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Л.В. Курзаева, И.Г. Овчинникова. – М. : ФЛИНТА, 2015. – 100 с. ISBN 978-5-9765-2313-5. - URL: <http://sh18.ru/wp-content/uploads/2017/11/Upravlenie-kachestvom-obrazovaniya-i-sovremennyye-sredstva-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya.pdf> (дата обращения: 26.09.2023).
3. Методические рекомендации по управлению качеством образования в образовательной организации / авт.-сост. О.А. Притужалова, О.В. Созонтова, Е.А. Хадакова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2019. – 132 с.
4. Савенкова, Е. В. Проектный менеджмент в образовательной организации : учебно-методическое пособие / Е. В. Савенкова, О. А. Шклярова. – Москва : МПГУ, 2019. – 204 с. – ISBN 978-5-4263-0740-7. – Текст : электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1340996> (дата обращения: 26.09.2023).
5. Чуланова, О. Л. Управление компетенциями персонала : учебник / О.Л. Чуланова. — Москва : ИНФРА-М, 2021. – 232 с. – (Высшее образование: Магистратура). — DOI 10.12737/textbook\_5a254bb67671e0.26628575. - ISBN 978-5-16-013567-0. – Текст : электронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1284664> (дата обращения: 26.09.2023).

## РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ РУКОВОДИТЕЛЯ В СОЗДАНИИ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ И РОДИТЕЛЯМИ, И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Сухинина-Болотова О.В.<sup>1</sup>, Гарбуз А.И.<sup>1,2</sup>*

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет  
имени А.И. Куинджи», г. Мариуполь, РФ

<sup>2</sup>Институт среднего профессионального образования ФГБОУ ВО «Приазовский  
государственный технический университет», г. Мариуполь, РФ

*lelik.ga@mail.ru*

**Введение.** Образовательная организация – это один из немногих видов учреждений, главной миссией которых является социальное служение. Цель ее создания – не получение выгоды учредителем, а формирование предпосылок для лучшего будущего граждан страны через воспитание, обучение и привитие положительных качеств обучающимся. И, несмотря на то, что руководитель образовательной организации лишь незначительно контактирует с обучающимися, именно он может сыграть значимую роль в формировании положительных результатов обучения [1].

**Целью** работы является представление роли коммуникативных навыков директора в создании доверительных отношений между педагогами, родителями и обучающимися в целях оказания положительного влияния на весь учебно-воспитательный процесс.

**Основная часть.** Ключевым фактором в построении открытых и доверительных отношений между всеми участниками образовательного процесса являются коммуникативные навыки директора. Созданная таким образом благоприятная образовательная среда будет способствовать большему вовлечению детей и их родителей в жизнь учебного заведения. А это положительно повлияет на уровень учебных достижений учащихся. Рассмотрим различные аспекты коммуникативных навыков [2].

Активное и открытое слушание. Руководитель образовательной организации обязан уметь внимательно слушать участников образовательного процесса и проявлять интерес к беседе. Этот навык помогает построить доверительные отношения, сгладить возможные конфликты, почерпнуть дополнительную информацию, которую при формальных отношениях узнать не представится возможным [3].

Доверительные отношения в образовательной организации помогут директору лучше узнать своих подчиненных, более эффективно распределить между ними дополнительные обязанности. Глубокие знания личности ученика помогут раскрыть и направить его потенциал в нужное русло. Здесь высшая цель – помочь каждому ученику найти свою нишу, в

которой именно он будет профессионалом, ответственным за конкретный вид поручений. В начальных классах, при организации деятельности младших школьников это требование отчасти выполняется: в классе создается множество ролей, таких как книголюб и цветовод. В старших классах важно выявить личный потенциал ученика и время от времени ему на него указывать. В результате чего у обучающихся проявится мотивация, которая приведет к повышению его уровня успеваемости.

Доверительные отношения с родителями и учителями способствуют активному обмену информацией о прогрессе обучающихся с целью его своевременной корректировки. В результате в образовательной организации будет более стабильная среда, что позволит сфокусироваться на учебных достижениях обучающихся, а не на решении конфликтов.

Также доверительные отношения способствуют поддержке домашнего и дистанционного обучения.

Эмоциональная интеллектуальность. Руководитель должен не только уметь управлять своими эмоциями, но и быть чувствительным к эмоциональному состоянию других людей и уметь эффективно реагировать на них: предвидеть реакцию, воспринимать ее, поддерживать эмоциональные потребности других, корректировать их. Неуместная реакция на эмоции собеседника способна нарушить доверие.

Когда ученики чувствуют, что они важны сотрудникам учебной организации, они невольно идут им навстречу: стараются лучше выполнять поручение руководителя, качественнее делать домашнее задание, более вежливо обходиться с техническим работником учебного учреждения.

Эмоциональная интеллектуальность руководителя способна вдохновлять и мотивировать сотрудников. А сильные и проактивные учителя передадут свою положительную энергетику обучающимся, что качественно отобразится на успеваемости детей.

Директор с хорошо развитой эмоциональной интеллектуальностью обычно обладает сильными лидерскими качествами, что повышает эффективность администрирования в образовательной организации, улучшает организованность учебного процесса, стимулирует учеников. Такой руководитель будет примером подражания для сотрудников, а сотрудники – примером подражания для родителей учеников и самих обучающихся.

Способность понимать потребности и проблемы сотрудников и учеников может предотвратить конфликт, снизить его влияние и скорее его разрешить. Снижение уровня стресса в организации способно существенно повысить уровень учебных достижений учащихся [4, 5].

Четкое и понятное общение. Директор должен говорить ясно и понятно, избегая лишних технических терминов и сложных концепций. Он должен уметь объяснить свои идеи и указания таким образом, чтобы они были

доступны для всех. Руководителю непозволительно общаться неподобающим его должности языком. Директор должен уметь создать атмосферу, в которой все могут высказываться без страха и опасности. Важно поощрять различные точки зрения, проводить открытые обсуждения и уметь найти компромиссы.

Одна из наиболее частых и значимых ошибок руководителя – неумение формулировать свои требования, четко и однозначно их доносить до своих подчиненных. Зачастую именно этот недостаток приводит к недопониманию в коллективе и отставанию от графиков образовательного процесса.

Другими коммуникативными стратегиями руководителя могут выступать регулярная обратная связь и использование современных коммуникационных технологий (почта, социальные сети).

**Заключение.** Как мы видим, руководитель имеет множество инструментов для повышения эффективности своей организации во многих направлениях ее деятельности. И даже если директор напрямую не контактирует с обучающимися, он тоже может существенно влиять на их уровень учебных достижений.

#### Список литературы

1. День учителя. Методические рекомендации СПО. – Текст : электронный // Институт изучения детства, семьи и воспитания : официальный сайт. – 2023. – URL: <https://clck.ru/35zHxR> (дата обращения 28.09.2023).
2. Бгашев, М.В. Личность и стиль управления современного руководителя: критический подход к анализу и оценке. / М.В. Бгашев. – Саратов: «Амирит», 2018. – 129 с.
3. Татарникова, Н. С. Личностный потенциал управления руководителя образовательной организации: учеб.-мет. пособие. / Н.С. Татарникова. – Н.Новгород: НИРО, 2017. – 127 с.
4. Романенко, Ю.А. Формирование представления учителя о психологических факторах влияния на успеваемость старшеклассников. / Ю.А. Романенко // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: матер. VII Междунар. научн. конф. (Донецк, 26–27 октября 2021 г.). – Т. 6: Педагогические науки. Часть 1. – Донецк: ДонНУ, 2022. – С. 85–87. – URL: [dch\\_2022-tom-6-pedagogicheskie-nauki-chast-1.pdf](https://donnu.ru/dch_2022-tom-6-pedagogicheskie-nauki-chast-1.pdf) (donnu.ru) (дата обращения: 29.09.2023).
5. Галибина, Н.А. Сформированность коллектива в студенческой группе как фактор повышения качества обучения студентов. / Н.А. Галибина // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: матер. VII Междунар. научн. конф. (Донецк, 26–27 октября 2021 г.). – Т. 6: Педагогические науки. Часть 1. – Донецк: ДонНУ, 2022. – С. 85–87. – URL: [dch\\_2022-tom-6-pedagogicheskie-nauki-chast-1.pdf](https://donnu.ru/dch_2022-tom-6-pedagogicheskie-nauki-chast-1.pdf) (donnu.ru) (дата обращения: 29.09.2023).

## ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

**Тарлавский В.И.**, кан. пед. наук, доц., **Деркачев И.С.**  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»,  
г. Воронеж, РФ  
*derkachevigor1997@mail.ru*

**Введение.** Профориентация в настоящее время является одним из приоритетных направлений развития системы образования. Данное направление является в какой-то степени необходимым для персонализации, с целью того, чтобы процесс профориентационной работы проходил с учетом индивидуальных особенностей личности обучающегося и его желаний, и предпочтений в том или ином виде профессиональной деятельности.

**Цель** доклада – уточнение методологических подходов в профориентационной работе и обоснование целесообразности их использования в рамках персонализации профориентации.

**Основная часть.** Основными для нашего исследования являются понятия «персонализация профориентации» и «методологические подходы». Поэтому в первую очередь, стоит понимать, что данные понятия из себя представляют.

Если мы обратимся к философскому энциклопедическому словарю под авторством Л. Ф. Ильичёва, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалёва, В. Г. Панова, то увидим, что понятие *методологии* определяется как «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» [3, с. 356].

В то же время *подход* в педагогике определяется как «совокупность приемов, методов в исследовании какой-либо педагогической проблемы» [5, с. 512].

Понятие *персонализации профориентации* в настоящей педагогической практике является не определенным, поэтому мы рассматриваем понятия «персонализация» и «профориентация» по-отдельности.

В педагогике понятие *персонализации* имеет множество различных определений, которые так или иначе имеют что-то общее. Поэтому целесообразным мы считаем рассмотрение одного из них. Наиболее близким к нашей позиции является определение, сформированное П. Н. Биленко, В. И. Блиновым, М. В. Дулиновым и Е. Ю. Есениной, согласно которому персонализация – это «структура, которая призвана использовать индивидуальные особенности, регулирование подхода и дифференциацию заданий для активного, самостоятельного, инициативного обучения самого обучающегося, для развития его личностного потенциала» [1, с. 112].

Таким же образом мы поступаем и с понятием «профориентация», наиболее близким толкованием которого для нас будет определение под авторством Зеер Э.Ф., согласно которому профориентация – это «совокупность педагогических и психологических мер и комплекса информации разного рода, направленная на принятие решений по приобретению той или иной профессии (специальности), а также на выбор оптимального для достижения этой цели пути дальнейшего профессионального образования» [2, с. 188].

Таким образом, мы имеем возможность уточнить понятие «персонализация профориентации», которое согласно нашей позиции представляет собой *оказание профориентационной помощи обучающимся в профессиональном самоопределении, с учетом индивидуальных особенностей личности. При этом сам обучающийся оказывает непосредственное влияние на процесс профориентационной работы, направленной именно на него самого.*

В связи с этим, мы считаем, что наиболее целесообразными подходами для персонализации профориентации будут: системный подход, практико-ориентированный подход, ресурсный подход и деятельностный подход.

В контексте персонализации профориентации *системный подход* позволяет выстроить все элементы профориентационной работы, направленной на конкретного обучающегося, которые будут тесно связаны с друг другом и будут образовывать полноценную систему персонализации профориентации. Данная система может быть максимально эффективной за счет ориентации ее структурных элементов не только на личность обучающегося, но и на его индивидуальные психологические особенности, желания, склонности и предпочтения того или иного вида профессиональной деятельности. Таким образом, *системный подход* направлен на выстраивание такой системы профориентации, которая во главу угла ставит личность обучающегося со всеми её вытекающими, то есть становится персонализированной.

Основной *практико-ориентированного подхода* является погружение школьника в реальный профессиональный или квазипрофессиональный контекст [4, с. 24]. То есть использования различных средств профориентационной работы для достижения максимально эффективного результата.

Ориентация на практико-ориентированный подход в контексте персонализации профориентации может позволить выделить те средства, которые помогут погрузить обучающихся в те профессиональные деятельности, к которым они наиболее склонны или к тем, которые им наиболее интересны. Это в свою очередь предоставит возможность обучающимся проверить себя на соответствие своих личностных качеств и умений, желаемой ими профессиональной деятельностью. Что даст возможность, как и удостовериться в своем выборе, так и прийти к тому, что наиболее подходящей может быть какая-либо другая

профессиональная деятельность. Немаловажным аспектом является то, что обучающийся может проводить самостоятельный отбор тех средств, которые ему подходят больше всего. Таким образом это поможет выработать у обучающегося инициативность и самостоятельность в выборе своего профессионального пути.

*Ресурсный подход* в рамках персонализации профориентации позволит определить, какими свойствами, качествами и возможностями для дальнейшего своего профессионального развития обладает обучающийся. Что позволит подобрать для работы с ним, те дидактические инструменты (средства, формы и методы профориентационной работы), которые гарантированно дадут положительный результат в виде профессионального самоопределения личности.

Так как является известным тот факт, что *деятельностный подход* на первый план в учебном процессе выводит проблему самоопределения обучающегося, в контексте персонализации профориентации данный подход может быть использован для формирования профессионального самоопределения обучающегося в процессе его профессиональной деятельности, а также для формирования таких дидактических инструментов, которые позволят эту деятельность реализовывать в соответствии с индивидуальными профессиональными особенностями личности. Это также даст эффективный результат в виде осознанного выбора обучающимся своего дальнейшего профессионального развития.

**Заключение.** Таким образом, на основе того, что персонализация профориентации является процессом выстраивания профориентационной работы таким образом, чтобы получить уникальную профессионально сформированную личность обучающегося, мы уточнили на наш взгляд наиболее подходящие для этого методологические подходы, а именно: системный подход, практико-ориентированный подход, ресурсный подход и деятельностный подход, и дали им краткую содержательную характеристику, отражающую то, каким образом тот или иной подход реализуем в рамках персонализации профориентации.

### Список литературы

1. Биленко П.Н. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В.И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина [и др.]. – М.: МГПУ, 2020. – 112 с.
2. Зеер Э. Ф. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Акад. проект, 2004. – 188 с. – ISBN 5-8291-0309-5.
3. Ильичев Л.Ф. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Л.Ф. Ильичев. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.
4. Мухаметзянова Ф.Ш. Кластерная модель профориентационной работы с учащейся молодежью / Ф.Ш. Мухаметзянова. – М.: ВАК. – 2016. – С. 24-28.
5. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с. – ISBN 5-06-004502-1.

## ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Тереханова И.В., Урсул С.И.*

МОУ «Бендерский теоретический лицей имени Л.С. Берга» г. Бендеры, ПМР  
*happiness9904@mail.ru*

**Введение.** Сегодня трудно представить нашу жизнь без компьютеров, мобильных устройств и современных технологий, которые применяются повсюду: в государственном управлении, экономике, промышленности, строительстве, связи, медицине, сфере развлечений и других областях. В ближайшем будущем для большинства профессий потребуются знание информационных технологий и практические умения работы на компьютере. Если технологии так важны для будущего успеха обучающихся, то логично, что они также должны быть важной частью образовательного процесса.

Современное образование направлено на поиск новых видов и форм организации учебного процесса, применение которых способствует развитию у обучающихся умения учиться, находить необходимую информацию, пользоваться различными источниками информации, запоминать, думать, быстро принимать решения, владеть навыками самоорганизации.

**Цель.** Применение квест-технологии в образовательном процессе помогает разнообразить формы проведения уроков, формировать информационную и коммуникативную компетенции обучаемых, готовность к самообразованию и самостоятельному решению проблем.

**Основная часть.** Использование информационных технологий в образовании открывает новые возможности для обучения учащихся. Одной из форм организации учебного процесса является технология веб-квест, которая использует информационные ресурсы сети Интернет в образовательных целях. В основе технологии веб-квеста лежит метод проектов, зародившийся в начале прошлого века [4]. Вопросом образовательной технологии веб-квест занимались американские педагоги Б. Додж и Т. Марч, российские – Андреева М. В., Шмидт В.В., Федоров А.В., Новикова А.А. и другие, которые рассматривают веб-квест как образовательную технологию, дидактическое средство, направленное на решение учебной задачи с использованием сети Интернет [1, 2, 4].

Веб-квест по информатике «Путешествие по стране «Системы счисления»» разработан для учащихся 8 класса для проведения итогового, обобщающего урока по теме «Системы счисления». (<https://sites.google.com/view/web-quest-informatika1/>). Для создания веб-квеста использовалась платформа sites.google.com.





Рис. 1. Главная страница сайта «Веб-квест «Путешествие по стране «Системы счисления»»»

Цель квеста: систематизации знаний и выявление уровня знаний по теме «Системы счисления».

Задачи квеста: уметь различать виды систем счисления и применять их на практике, уметь правильно записывать числа в системах счисления, сформировать навыки перевода чисел из системы из одной системы счисления в другие, формировать умение работать с информацией, обобщать полученные результаты, развивать познавательный интерес; повысить положительную мотивацию обучающихся в изучении информатики.

Сюжет игры. Участников игры ждет путешествие по теме «Системы счисления» вместе с профессором информатики Марком Федоровичем Процессоровым. Квест представляет собой сайт, который состоит из: главной страницы, страниц с теоретическим материалом, страниц с заданиями и заключением. Учащимся необходимо найти 6 фрагментов карты и правильно собрать их, а затем переписать с карты полученные пароли. С помощью паролей попасть в место, где хранится клад. По ходу выполнения заданий квеста учащиеся заполняют «Путевой лист» в Google Forms. По результатам прохождения квеста учащиеся получают оценку на основе полученных баллов за выполненные задания.

Для создания заданий была использована платформа learningapps (<https://learningapps.org/>), которая содержит большой набор шаблонов для разработки интересных интерактивных упражнений. Задания погружают обучающихся в тему и активизируют практическое применение полученных знаний и умений: найти зашифрованные названия древних систем счисления, по способу записи числа определить название древней системы счисления, распределить системы счисления по видам и др. Упражнения охватывают все изучаемые вопросы темы «Системы счисления» в 8 классе.

Для выявления целесообразности применения технологии веб-квест на уроках в основной школе нами было проведено анкетирование

учащихся 8-х классов МОУ «Бендерский теоретический лицей имени Л.С. Берга», прошедших веб-квест «Путешествие по стране «Системы счисления»». В анкетировании приняли участие 54 учащихся. По результатам анкетирования можно сделать следующие выводы: технология веб-квест недостаточно используется в образовательных целях. Веб-квест, как интерактивная форма учебной деятельности поощряет исследовательское мышление учащихся, способствует развитию универсальных навыков самостоятельности, критичности, углублению профессиональных компетенций, расширению кругозора учащегося.

При выполнении заданий веб-квеста учащиеся не получают готовых ответов или решений, они самостоятельно решают поставленную перед ними задачу. Работа над веб-квестом помогает: организовать активную самостоятельную или групповую поисковую деятельность, способствует развитию творческого мышления и навыков решения проблем, дает возможность осуществить индивидуальный подход в обучении, тренирует мыслительные способности (объяснение, сравнение, классификация, выделение общего и частного).

**Заключение.** Технология веб-квестов легко адаптируется в образовательный процесс и выполняет широкий спектр задач (обучение, закрепление, обобщение изучаемого материала). Со временем данная технология будет развиваться, но она не способна в полной мере заменить традиционную форму обучения, однако, способна ее разнообразить, сделать его интересными.

### Список литературы

1. Dodge B. Web-Quest Taxonomy: A Taxonomy of Tasks /Bernie Dodge. – URL: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html) (дата обращения: 25.09.2023).
2. March T. WebQuests for Learning [Электронный ресурс] / T. March. – URL: <http://www.ozline.com/learning/webtypes.html> (дата обращения: 25.09.2023).
3. Жебровская О.О. Международный вебинар «Живые» квесты в образовании (современные образовательные технологии)» – URL: <https://clck.ru/35yKBr> (дата обращения: 25.09.2023).
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров Учебное пособие /; под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 279 с. – ISBN 5-7695-0321-1
5. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. – 2002. – № 7.

## ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПО БИОЛОГИИ ЧЕРЕЗ ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО

*Тудос Е.А.*

МОУ «Бендерский теоретический лицей имени Л.С.Берга», г. Бендеры, ПМР  
*Lekocka73@gmail.com*

**Введение.** Формирование учебных навыков – деятельностная система обучения, идущая от развития сущностных сил ребенка. В основе ее лежит сотрудничество на уроке между учителем и учеником. Для меня, как учителя биологии, очень важно использовать на уроках приемы, позволяющие определить такие важные качества учащихся, как: обучаемость (репродуктивный, прикладной или творческий уровень), внимание (непроизвольное, произвольное) и их уровни развития, память, модальность (визуальная, аудиальная или кинестетическая).

Поэтому важно знать, каким образом учащийся воспринимает информацию. На уроке можно предоставить информацию детям, используя все каналы восприятия: зрение, слух и кинестетический канал. Мы увлекаемся современными технологиями и забываем, как начинается познание мира человеком. Познание – это потрогать, услышать, посмотреть, спросить. Учитель должен использовать все возможные каналы восприятия информации.

**Цель** моей работы – применение активных средств обучения, созданных самим преподавателем в виде проблемных вопросов, кроссвордов, оформление экскурсионных листов, презентаций мини-проектов и др. позволяет сделать учение привлекательным.

**Основная часть.** В последнее время очень широко применяется метод проектов, так как именно он позволяет развивать познавательные навыки учеников, умения самостоятельно конструировать знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое и творческое мышления, умение увидеть, и решить проблему. Чтобы творческая работа учеников по созданию проекта была эффективной, я считаю, необходимо дать правильно сформулированное задание. Кроме того, должны быть указаны ход и способ выполнения заданий.

В 6-ых и 7-ых классах после изучения раздела «Природные зоны» я предлагаю всем ученикам выполнить мини-проект. На уроке учащиеся получают план и образец оформления мини-проекта под названием «Природные зоны». Они выбирают любую природную зону например- степь, смешанный лес, пустыня, хвойный лес, пресный водоем.

Для защиты проект может быть представлен как в печатном варианте, так и в рукописном, оформленном на белых плотных листах

бумаги формата А-4. Все подписи должны быть четкими и достаточно крупными и хорошо читаемыми. Количество листов не более четырех.

**Первый лист** работы носит название природной зоны. Далее на листе изображается сама природная зона при помощи различных техник изобразительного искусства таких, как акварель, аппликация, коллаж, квиллинг, различных флористических техник

**Второй лист** содержит общую характеристику зоны по плану:

1. Название природной зоны.
2. Особенности ее географического положения.
3. Главные черты климата.
4. Преобладающие почвы.
5. Растительность.
6. Животный мир.( для 7 класса)

**Третий лист**. На нем изображают пять растений или животных данной природной зоны, занесенных в «Красную книгу» и описывают их,

**Четвертый лист** – «Значение природной зоны в биосфере»

Представление и защита проекта проходят на следующем уроке. Данный способ использую для закрепления и обобщения знаний (пример).



Особую ценность представляют задания, выполняя которые, ученики учатся проводить наблюдения на экскурсиях. На уроках я предлагаю наблюдать за растениями, их строением и жизнедеятельностью. Многие наблюдения они могут провести самостоятельно по заданию учителя, например, наблюдение за изменением окраски листьев у деревьев и кустарников, за листопадом, способами распространения плодов и семян, за весенними явлениями в природе. При этом следует особенно обратить внимание на инструкцию по выполнению задания и фиксацию результатов наблюдения. На уроке в классе ученики записывают тему, я раздаю инструктивные карточки с планом работы, задания по наблюдениям в природе и форму оформления экскурсионного листа. Все результаты наблюдений заносятся в данный лист.

Форма оформления экскурсионного листа по теме «Весенние явления»: белый картон формата А-4. Лист оформляется с двух сторон. Его можно разделить на две части линией. Справа учащиеся рисуют картину природы с весенними признаками определенной местности. Рисунок можно дополнить гербарным материалом. Слева предлагаю написать стихи собственного сочинения о весне или стихи известных поэтов, где описывается природа весной. С обратной стороны листа оформляются

результаты наблюдений и при помощи топографических знаков изображается план местности, где проводились наблюдения. Работа не вызывает затруднений, но имеет большое значение, так как приобщает детей к природе, помогает им стать более наблюдательными, осуществляется межпредметная связь (география и литература, изобразительное искусство). На урок учащиеся приносят оформленный экскурсионный лист. Обсуждение результатов наблюдений и демонстрация экскурсионных листов проводится на одном из последующих уроках (пример).



**Заклучение.** Мой опыт работы показывает, что при правильной организации работы учащихся по выполнению мини-проектов, экскурсионных листов можно приобщить учащихся к активному обучению, помочь развитию их учебно-познавательных умений и навыков, способствовать успешному усвоению биологических знаний, повысить интерес и творческую активность детей, развивать их любознательность, самостоятельность, чтобы лучше усваивали учебный материал ботанике и зоологии

Наработанный материал обеспечивает формирование мировоззрения, расширение и углубление знаний о многообразии жизненных форм, определение общебиологических закономерностей, их причинно-следственные связи, формирует исследовательские, коммуникативные и научно-познавательные навыки у учащихся. В результате реализуются задачи экологического, биологического, трудового, эстетического воспитания.

Таким образом можно сделать вывод, что для успешной учебной деятельности помимо «Знаю» необходимы такие компоненты, как «Умею», «Могу», «Хочу», «Верю в свои возможности». Именно этому я пытаюсь научить своих детей.

### Список литературы

1. Калинина А.А. Поурочные разработки по биологии: 6 класс. – 3-е изд., перераб. – М.: ВАКО, 2011. – 384 с. – (В помощь школьному учителю). – ISBN 978-5-408-00443-0

## К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА ОСНОВЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В РАМКАХ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

**Фролова П.И.**, канд. пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск, РФ  
*frolpi4774@mail.ru*

**Введение.** Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений на основе реализации социокультурных практик в рамках региональной интеграции является актуальной проблемой деятельности современных профессиональных образовательных учреждений.

**Основная часть.** В современных педагогических исследованиях и в существующей образовательной практике управления организациями профессионального образования сетевое взаимодействие представляет собой определенную систему взаимосвязей, выстраиваемую на основе новых инновационных моделей управления системой образования или содержания образования. Одним из отличительных свойств сетевого взаимодействия является совместное использование определенных ресурсов на основе согласованных способов деятельности [1].

Управление организациями профессионального образования, является сложным, многогранным процессом, который также часто бывает подвергнут рискам и угрозам ввиду меняющихся общегосударственных тенденций, социального заказа, а также тенденций рынка труда, на которые ориентируются абитуриенты, конкуренции между образовательными организациями и многих других факторов [2].

Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений на основе реализации социокультурных практик работы с молодежью (потенциальными абитуриентами) в рамках региональной и межрегиональной интеграции является важным этапом деятельности профессиональных организаций и может быть направлено также на решение проблемы организации стратегического позиционирования вуза в научном сообществе.

Подобные формы организации деятельности успешно реализуются посредством реализации социокультурных практик в рамках региональной интеграции в ОмГПУ (модель ВУЗ – школы – ДО).

Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений на основе реализации социокультурных практик работы с молодежью способствует привлечению в университет одаренной молодежи и педагогически ориентированных абитуриентов, расширению профессиональных

контактов преподавателей; созданию возможностей для студентов по профессиональному развитию, включению студентов в реализацию социокультурных практик Международного и Всероссийского уровня в рамках реализации сетевого взаимодействия.

Разработка данного направления на основе сетевого взаимодействия с другими образовательными учреждениями региона и апробация на базе вузов-партнеров способствует стратегическому позиционированию ОмГПУ как лидера в данном направлении в регионе и на территории Российской Федерации.

Рассмотрим пример реализации в рамках данной деятельности проекта по тематическому направлению «Здоровьесбережение в условиях цифровизации образования», направленного на позиционирование ОмГПУ в молодежной среде.

В ходе организации сетевого взаимодействия расширено количество имиджевых научных и научно-популярных мероприятий Международного и Всероссийского уровня (конкурсов, олимпиад, онлайн-олимпиад, открытых лекций, воспитательных событий, мастер-классов), организуемых на основе заключенных договоров о сотрудничестве с вузами-партнерами.

По итогам организации сетевого взаимодействия за календарный год к самым значимым мероприятиям, содействующим стратегическому позиционированию ОмГПУ можно отнести нижеследующие:

- Проведение I Международного научно-практического конкурса плакатов «Вредные привычки и жизнь» для учеников средних школ, студентов колледжей, вузов.

- Организация Всероссийского конкурса исследовательских и проектных работ обучающихся по актуальным проблемам дошкольного, общего и среднего профессионального образования.

- Проведение Всероссийской онлайн-Олимпиады «Наука о здоровье».

- Участие актива студентов-исследователей совместно с преподавателями во Всероссийской просветительской Акции «Ученые – в школы».

- Проведение Международного конкурса обучающихся «Vita.Медиа.Наука».

- Проведение в рамках Всероссийского фестиваля Nauka 0+ при содружестве вузов-партнеров заседаний Дискуссионного клуба студентов.

Таким образом, проведенные совместно мероприятия способствуют пропаганде здорового образа жизни и мотивации молодого поколения к его поддержанию; помогают выявить лучшие практики профилактической, пропагандистской и научной деятельности в области охраны общественного здоровья, а также укрепляют партнерские отношения между вузами соорганизаторами.

**Заключение.** Были рассмотрены способы организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений на основе реализации социокультурных практик в рамках региональной интеграции по тематическому направлению «Здоровьесбережение в условиях цифровизации образования». Установлено, что современные академические и неакадемические формы научной коммуникации и просветительской деятельности при организации сетевого взаимодействия способствуют позиционированию ОмГПУ в молодежной среде.

#### Список литературы

1. Осяк, С.А., Газизова, Т.В., Колокольникова, З.У., Лобанова, О.Б., Храмова, Л.Н., Коршунова, В.В. Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18081> (дата обращения: 01.10.2023).
2. Соколова, А.А., Самсонова, Н.Е. Сетевое взаимодействие и социальное партнерство в системе дополнительного образования: учебно-методическое пособие. – СПб: ДТДиМ, 2022. – 104 с.

УДК 37.011.33

### ПРЕПОДАВАТЕЛЬ СПО И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВО: СХОДСТВА И ОТЛИЧИЯ

*Хомченко О.А.*

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»,  
г. Краснодар, РФ  
*olya101210@rambler.ru*

**Введение.** Образование – это важный этап в жизни каждого современного человека. На каждом этапе этого процесса индивида должны сопровождать квалифицированные преподаватели. Кроме того, каждый этап в образовательной системе имеет ряд особенностей. И преподаватели разных уровней должны быть знакомы с этими особенностями.

**Цель** – проанализировать и сравнить особенности работы преподавателя СПО и преподавателя ВО.

**Основная часть.** Образование – это процесс развития и саморазвития личности, связанные с овладением социально-значимым опытом человечества, это процесс получения знаний, умений, навыков [1].

Образование – это неотъемлемая часть жизни современного человека, живущего в развивающемся обществе и государстве. В настоящее время уделяется много внимания процессу образования, большую часть своей жизни человек может находиться в данном процессе.

Согласно ст. 10 ФЗ «Об образовании в РФ» современная система профессионального образования состоит из следующих уровней:



— среднее профессиональное образование (колледжи, техникумы);

— высшее профессиональное образование (вузы: бакалавриат, специалитет, магистратура) [4].

В каждом из этих уровней трудятся множество преподавателей, которые стараются приложить все возможные усилия для возвращения качественных специалистов в каждой из областей. Но у каждого уровня образования есть своя специфика, которую интересно рассмотреть более подробно.

Для начала дадим наиболее общую характеристику преподавателям разных уровней.

Преподаватель средней профессиональной образовательной организации – работник среднего специального учебного заведения, имеющий высшее профессиональное образование, осуществляющий образовательную, методическую, учебную, научную, воспитательную деятельность по подготовке студентов.

Преподаватель образовательной организации высшего образования – работник университета (академии, института), имеющий высшее профессиональное образование, осуществляющий образовательную, методическую, воспитательную деятельность по подготовке специалистов в сфере науки, культуры, образования, искусства, техники и социальной сферы [2].

Итак, чем же отличается преподаватель СПО от преподавателя ВО. Выделим общие черты.

И в области работы в вузе, и в ссузе можно выделить такие сферы работы, как методическая, учебная, научная, воспитательная. Но реализация этих видов работ разная.

Учебная работа. В области среднего профессионального образования данный вид работы связан с проведением занятий, приближенным к школьной форме обучения. Так, занятия ведутся больше с практикоориентированным подходом, теоретический материал сводится к минимуму. В области же высшего профессионального образования обучение осуществляется в форме лекций и семинарских занятий, то есть обучающиеся в равной степени знакомятся с теоретическими основами той или иной науки, и также учатся размышлять и исследовать какие-либо темы в рамках практических занятий.

Методическая работа. Данный вид работы осуществляется и в СПО, и в ВО. С разницей лишь в том, что в СПО более подробно прописывается содержание каждого занятия, ведется больше документации по предметам.

Научная работа. Занимаются научной работой преподаватели обоих направлений профессионального образования, но в сфере высшей школы на этот вид работы делается больший упор, чем в средней. Это связано и с особенностями стажа педагогических работников вуза, он является научно-педагогическим.

Воспитательная работа. В данной сфере мы можем наблюдать обратную ситуацию. Так как в СПО обучающиеся большей частью являются несовершеннолетними, то воспитательной работы необходимо проводить больше, чем в вузах.

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод о том, что преподавательская работа и в среднем профессиональном, и в высшем образовании разнообразна и интересна. Но все же есть определенные отличия, которые определяют ее специфику. Именно поэтому сейчас активно развиваются университетские комплексы, которые совмещают работу вуза и колледжа при нем.

### Список литературы

- 1 Большой Энциклопедический словарь. – Москва, 2000. – 596 с.
- 2 Ермолаева У.В. Компетенции и компетентности современного преподавателя школы, колледжа, ВУЗа // Текст: электронный. – URL: <https://clck.ru/35zK4S> (дата обращения: 24.09)
- 3 Силкина Н. В., Ваганова Н. О. Особенности педагогической деятельности работников среднего и высшего профессионального образования в структуре университетского комплекса // Образование и наука. – 2014. – №4(103). – С. 30-39.
- 4 Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Текст: электронный. – URL: <https://clck.ru/TMVi4> (дата обращения: 24.09.2023)

УДК 373.24

## РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КОМБИНИРОВАННОГО ТИПА ЧЕРЕЗ НОВЫЕ ПОДХОДЫ УПРАВЛЕНИЯ

*Хранцева Е.В., Красулина А.А.*

МБДОУ «Ясли-сад типа №303 г. Донецка», г. Донецк, РФ  
*xranceva.e.v.303@mail.ru*

**Введение.** Управление дошкольным образовательным учреждением – это умение руководителя принимать решения, которые будут эффективными в различных ситуациях рабочего характера. Управление современным дошкольным образовательным учреждением комбинированного типа – это сложный процесс, который требует от руководителя огромных усилий, квалификации, знаний в области менеджмента для осуществления лечебно-оздоровительной, коррекционно-восстановительной работы детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и детей общеразвивающих групп.

**Цель** исследования – изучение новых подходов к управлению дошкольными образовательными учреждениями комбинированного типа.

**Основная часть.** Согласно утверждению О.С. Виханского эффективное управление складывается из правильного выбора целей функционирования дошкольного образовательного учреждения (далее – ДООУ), корректной постановки задач, а так же планирования своей деятельности во временных рамках. Заведующий ДООУ должен уметь работать с информационными источниками, выявлять педагогический опыт коллег, а так же стремиться его внедрять в работу своей организации, распространять передовой опыт своих педагогических работников и специалистов, состав которого могут входят группы общего развития и специальные [1].

Очень важно учитывать умение руководителя эффективно контролировать, проверять исполнение должностных обязанностей работниками организации. Современное общество становится на шаг впереди педагогических принципов, которые применялись ранее.

Современные дети – это люди будущего, которые должны понимать, знать и уметь пользоваться современными технологиями, креативно мыслить, находить необходимую им информацию, одним словом, быть готовыми жить в современном информационном мире не смотря на ОВЗ. Традиционные подходы не позволяют детскому саду реализовывать цели, которые позволяют делать воспитание и обучение ребенка дошкольного возраста в современном обществе, они устарели. Из этого следует, что и управление организацией стоит менять на современные, которые будут более эффективными, указывает Т.Н. Патрахина [3].

Именно изменяя подходы управления ДООУ, мы сможем сказать, что организация развивается, но не функционирует. Отметим, что в современных методических подходах к организации образовательной среды для детей дошкольного возраста изменение подходов становится основой для развивающегося детского сада комбинированного типа.

1. Системно-деятельностный подход становится основой для создания воспитательно-образовательного процесса для ребенка дошкольного возраста с ОВЗ и общеразвивающих групп. Он предполагает, что образовательная система будет адаптирована для дошкольника, деятельность различного характера будет взаимосвязана, ее цели и целевые ориентиры соподчинены между собой.

2. Синергетический подход подразумевает в себе природосообразную организацию деятельности дошкольника. ребенок должен быть обеспечен такой воспитательной системой, которая будет учитывать самостоятельность ребенка, его желание и другие личностные проявления в организации воспитательно-образовательного процесса.

3. Коммуникационно-диалогический подход строится на взаимном уважении интересов всех участников образовательного процесса, (его

субъектов и объектов), достижения ими прогнозируемых результатов в рамках образовательного процесса.

4. Культурологический подход подразумевает в себе, что в современном непрерывном образовательном процессе объединяются знания (специальные, психолого-педагогические, нравственные, культурные) и применяются в работе с дошкольником.

5. Личностно-ориентированный подход включает в себя учет особенностей личностного характера каждого ребенка, предоставление каждому воспитаннику адаптивной образовательной среды, где он сможет в полной мере раскрыть свои способности в рамках зоны ближайшего развития, а так же получить новые знания умения и навыки, расширить зону актуального развития.

6. Мотивационно-стимулирующий подход включает в себя использование стимулы, которые могут способствовать формированию потребностей и мотивов деятельности каждого ребенка с учетом его личностных особенностей.

7. Коррекционно-компенсаторный подход включает в себя психолого-педагогическую работу, которая направлена на коррекцию отклонений: поведенческих, психологических отклонений, устранение нарушений, дефектов и других отклонений от нормы в рамках развития дошкольника, в своих трудах описывает Т.Н. Патрахина [3].

Дошкольная образовательная организация должна работать в режиме, в котором организуется постоянный поиск инноваций, технологий, методов работы с ребенком, которые будут способствовать его развитию, становлению как личности. Управление таким учреждением так же носит поисковый характер, использование новейших технологий не только в образовательном процессе, но и в процессе управления, пишет О.С. Виханский [1].

Под таким управлением Е.Е. Дашкова подразумевает в себе включение процессов принятия решения в нестандартных ситуациях, работа по результатам педагогической деятельности, то есть такое управление носит ситуативный характер. Переход к ситуативному управлению в организации означает то, что изменение подходов к управлению становится радикальным и прежде всего происходит изменение в управлении учебно-воспитательным процессом и всеми его участниками [2].

Отметим основные требования, которые определяют дошкольное образовательное учреждение комбинированного типа как развивающееся:

- ребенок с ОВЗ, посещающий детский сад может свободно реализовывать свое право на развитие, которое ему подходит, которое реализуется с учетом его личностных особенностей, возможностей, потребностей;
- педагогический работник свободно реализуется в своей профессиональной деятельности, систематически повышает уровень квалификации;

- руководитель не препятствует развитию педагогических работников, воспитанников;
- коллектив ДОО работает в благоприятном психологическом климате, сотрудничестве, уважении, доверии сотрудников, коллектив способствует развитию педагогических работников и воспитанников;
- родители становятся участниками учебно-воспитательного процесса.

**Заключение.** Перемены в современном обществе диктуют внедрять и современные образовательные системы, которые будут отвечать запросам общества. Дошкольные образовательные учреждения, как и все другие, развивается, внедряет инновационные технологии не только в работу педагогических работников, но и в работу управленческой направленности. Если руководитель не будет соответствовать современным требованиям, то и ДОО не будет развиваться должным образом. Таким образом, изучив различные источники можно заключить, что развитие дошкольного образовательного учреждения комбинированного типа через новые подходы управления становится актуальным и значимым.

#### **Список литературы**

1. Виханский, О.С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс / О.С. Виханский, А.И. Наумов. – М.: МГУ, 2015. – 241 с.
2. Дашкова, Е.Е. Инновационные подходы к управлению мотивацией персонала / Е.Е. Дашкова. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2017. – 184 с.
3. Патрахина Т.Н. Менеджмент в образовании: Учебное пособие/ Т.Н. Патрахина. – Ниж-невартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2017. — 123 с.

УДК 371.2

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ**

***Чернышев Д.А.**, д-р пед. наук, доц., проф., **Бойко О.А.**  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*d.chernyishev@donnu.ru, oksana\_bondarenko\_1998@mail.ru**

**Введение.** Социально-экономические изменения в нашем регионе выводят на новый уровень систему образования. Постепенно происходит формирование новой инновационной школы, что, в свою очередь, оказывает огромное влияние на весь педагогический процесс. Одной из задач школьного образования является повышение педагогического мастерства и постоянное обновление содержания и способов проведения педагогического процесса.

Развитие школы не может быть осуществлено иначе, чем через освоение нововведений, через инновационный процесс. Дабы эффективно управлять этим процессом, его необходимо понять, а потому – познать. Последнее предполагает изучение его строения или, как говорят в науке, – структуры [1].

Инновация – это улучшение качества обучения, это движение вперёд всей системы образования.

Организация инновационного процесса является важным моментом управления современной школой и требует уникальной научно-методической разработки.

**Цель** охарактеризовать инновации в образовании.

**Основная часть.** Для успешной инновационной деятельности необходим вектор преобразований, то есть организационное оформление нововведений и их нормативное закрепление в изменяющейся практике.

Оценка степени своих знаний, умений и навыков в сфере инновационной управленческой деятельности означает:

- умение формулировать управленческую проблему в определённой ситуации;
- разработка критериев успешности инновационной деятельности;
- формулировать идею, оформить замысел, разработать план реализации инновационной деятельности;
- организовать работу коллектива в режиме инноваций.

Основными видами инновационной деятельности в сфере образования являются:

- внутрипредметные инновации – улучшение научно-педагогических методов по разным предметам, обогащение учебно-методического обеспечения, изучение авторских методических технологий;
- общеметодические инновации – проектная деятельность, использование современных педагогических технологий, создание творческих заданий для обучающихся;
- управленческие инновации – результативные технологии для управления, улучшение материально-технической базы.

Для достижения наилучших результатов в организации инновационной деятельности, необходимо обеспечить наличие последовательной цепочки управленческих мероприятий, которые обеспечат эффективное функционирование технологии управления.

Технологическая цепочка разрабатывается в соответствии с целевыми принципами и включает в себя:

- анализ потребностей педагогического коллектива в инновационной деятельности;
- разработка стратегий этой деятельности и обеспечение её ресурсами;
- создание проекта развития согласно итогам реализации инновационной деятельности;

- мониторинговые исследования инновационной деятельности образовательного учреждения;
- получение, а также исследование данных об эффективности инновационной деятельности образовательного учреждения;
- регулирование инновационной деятельности образовательного учреждения на основе результатов анализа [2].

При управлении инновационными процессами важную роль играет контроль за результатами.

Целью и задачами контроля являются:

- аналитическая оценка полученных результатов, соответствующие выводы для проведения работы по регулированию процесса образовательной деятельности;
- оценка работы всех участников инновационного процесса, их конкретных результатов и соответствующие выводы с целью корректировки поведения и деятельности коллектива;
- оценка результатов управления инновациями в соответствии с комплексно-целевой программой и соответствующие выводы по регулированию управляющих воздействий;
- формирование каналов прямой и обратной связи для информирования и стимулирования участников инновационного процесса.

Управление инновационными процессами – это комплексная деятельность, направленная на развитие и использование педагогических инновационных технологий в образовательном учреждении; обеспечивающая успешное освоение и использование педагогической инновации в учебной деятельности; способствующая достижению более высоких результатов обучения.

Управление инновационными процессами педагогов осуществляется при условии научного обоснования технологии управления образовательной деятельностью. Системный подход позволяет педагогу стать активным участником инновационного процесса [2].

**Заключение.** Основываясь на вышеизложенном материале можно с уверенностью сказать, что те задачи, которые ставит перед нами жизнь в области образования, будут решены с помощью различных педагогических инноваций. Чем больше в школе будут использоваться педагогические инновации, тем более будут развиты ученики и ознакомлены с процессами внедрения инноваций руководителя и учителя.

### Список литературы

1. Ерофеева, Н.И. Управление проектами в образовании: учеб пособие/ Н.И. Ерофеева // Народное образование. – 2002. – № 5. – С. 94-106. – (Управление образованием) . – ISSN 0130-6928
2. Шамова Татьяна Ивановна. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студентов вузов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин; Под ред. Т.И. Шамовой. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 319 с. : табл.; 21 см. – (Учебное пособие для вузов).; ISBN 5-691-00476-X.

**ТЕМА ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТРУДА И ПРОФЕССИЙ В РАБОЧИХ  
ПРОГРАММАХ С. П. ЛОМОВА, Б. М. НЕМЕНСКОГО,  
Т. Я. ШПИКАЛОВОЙ**

*Чистов П.Д.*, канд. пед. наук, *Маркова К.О.*

ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения», г. Мытищи, РФ  
*p-chistoff@mail.ru, k\_mark\_01@mail.ru*

**Введение.** Тема человеческого труда и профессий является одной из самых актуальных в общественной мысли, поскольку труд является неотъемлемой частью жизни любого человека. Работа не только обеспечивает материальную базу для жизни, но и является важным аспектом самореализации и социальной адаптации личности. «Человек рожден для труда, труд составляет его земное счастье, труд — лучший хранитель человеческой нравственности, и труд же должен быть воспитателем человека» [5]. Тема труда и профориентации школьников в России актуальна из-за недостатка квалифицированных кадров и трудностей выбора профессии. Для решения этих проблем необходима системная работа по профориентации. Особенно важно сформировать ценностное отношение к труду. Уроки изобразительного искусства могут стать одним из аспектов такой работы. Для реализации потенциала предмета «Изобразительное искусство» необходимо понять, как тематически сориентированы существующие программы по ИЗО.

**Цель** данной работы – рассмотреть основные идеи ведущих авторов рабочих программ и выявлены общие тенденции и различия в их подходах к проблеме человеческого труда и профессий на уроках ИЗО в основном общем образовании.

**Основная часть.** Согласно приказу Минпросвещения России от 21 сентября 2022 г. № 858 в нашей стране утверждён «федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» [4]. В этот перечень входит линия учебников под редакцией Б.М. Неменского.

Обратимся к сборнику примерных рабочих программ для 5-8 классов. Задания 5 класса делают упор на ДПИ и народных промыслах. Из всех представленных авторами тем, связана с ценностью труда и профориентацией лишь одна – «Ты сам мастер». В рамках данного урока ребятам предлагается ощутить себя в роли мастера декоративно-прикладного искусства и создать изделие по своей задумке. В программе 6 класса автор не обращается к теме труда и профессии человека напрямую, однако это можно сделать в вариативных заданиях «Мир наших вещей. Натюрморт», «Вглядываясь в человека. Портрет» «Графический



портретный рисунок» «Роль цвета в портрете» и «Великие портретисты прошлого». Поурочные разработки, а также задания учебника по данным темам предусматривают по несколько вариантов выполнения задания учениками. Например, урок на тему «Выразительные возможности натюрморта» предполагает создание натюрморта с использованием различных живописных материалов и техники. Автор пишет: «Попробуй создать свой натюрморт так, чтобы он рассказал зрителю о тебе» [2]. В рамках данного урока можно обратиться к теме труда и профессии человека, предложив ученикам с помощью мира предметов показать ту или иную профессию. Программа 7 класса предполагает изучение дизайна и архитектуры в жизни человека. В течение учебного года обучающиеся могут выполнять задания, похожие на те, с которыми сталкиваются в профессиональной деятельности, однако тем, которые «помогут погрузиться» в определенную профессию, всего две – «Ты — архитектор!» и «Мода, культура и ты» [2]. Задания и темы, предложенные для выполнения в 8 классе, целиком посвящены изучению визуально-пространственных искусств и прослеживанию их прочной связи с синтетическими искусствами — театром, кино, телевидением. На таких уроках ученики поверхностно знакомятся с профессиями этих сфер в рамках изучения отдельных аспектов театра, кино и телевидения. Таким образом, тема человеческого труда и профессии в программе Б.М. Неменского раскрыта косвенно, автор не обращается к ней напрямую, однако это можно сделать в вариативных заданиях.

В рабочей программе под редакцией Т. Я. Шпикаловой упор сделан в основном на изучение русской культуры, традиций, промыслов, фольклора. Из всех тем, представленных в программе, близкие теме труда и косвенно её касающиеся – «Военное облачение русского воина и доспехи западноевропейского рыцаря в жизни и искусстве», «Батальная композиция. У истоков исторического жанра», «Атрибуты искусства в твоём натюрморте», «В «конструкторском бюро» новых космических кораблей», «Образ защитника Отечества в портретной живописи XVIII—XX вв.», «Образ спортсмена в изобразительном искусстве», «Советское искусство. Соцреализм» [1]. Анализ программы, разработанной Т.Я. Шпикаловой, показывает, что она не уделяет достаточного внимания темам, связанным с трудом и профессией. Вместо этого, программа сосредоточена на изучении русского фольклора. Такой подход может быть недостаточным для подготовки учеников к будущей карьере, поскольку не предоставляет достаточно информации о трудовых процессах и профессиях.

Наиболее полно раскрыта тема труда и профессий человека в линии «Изобразительное искусство 5–9 классы», автором которой является С.П. Ломов – академик РАО, доктор педагогических наук. В рабочей программе (авторы С.П. Ломов, С.Е. Игнатъев, М.В. Кармазина,

Н.С. Иванова, Н.В. Долгоаршинных) мы видим множество обращений к теме труда, это подтверждают ценностные ориентиры содержания курса – «осознание ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, формирование любви к своему краю и Отечеству» и «осознание ценности труда, науки и творчества» [3].

Примерные задания по композиции в 5 классе включают в себя рисование на темы «Подвиг разведчика», «Уборка хлеба», «Рыбаки на берегу», «Поливаем огород», а среди примерных тем бесед мы видим «Героическое прошлое нашей Родины в произведениях изобразительного искусства», «Мирный труд людей в изобразительном искусстве». В 6 классе авторы продолжают развивать тему труда в следующих заданиях: «В школьном кружке», «Овощной базар», «Картины русской жизни в произведениях художников XIX в., в творчестве передвижников», «Натюрморт в русской и советской живописи». Задания по композиции в 7 классе также не оставляют тему профессий и человеческого труда: «Путешествие по железной дороге», «Трудовые будни», «На заводе», «В кузнице», «Будни почтальона», «На птицеферме», «Шахтерский поселок», «В метро», «Транспорт будущего», «Юные художники на этюдах» [3]. В 9 классе тема профессии достигает своего апогея - композиция «Моя будущая профессия» подытоживает и обобщает все те темы, связанные с трудом, которые проходили обучающиеся с 5 по 9 класс. Анализ программы С. П. Ломова по ИЗО для 5–9 класса показывает, что она содержит достаточное количество часов для изучения темы труда и профессии. Эта программа считается наиболее подходящей для развития профессиональной самоидентификации учащихся и формирования профессиональных ценностей. Кроме того, она помогает ученикам понимать связь между человеком и его профессией, а также развивает их творческие способности и эстетическое восприятие мира.

**Заключение.** Тема человека труда, которая являлась идейной составляющей советской педагогики, у большинства современных авторов учебников по ИЗО отражена несистемно или вообще игнорируется. Сейчас фактически на безальтернативной основе реализуется программа под редакцией Б.М. Неменского. Можно констатировать, что авторы этой линии учебников решают только культурологические вопросы через эстетическое воспитание обучающихся. Ряд важных и актуальных тем, которые органично можно встроить в программный материал (ценность человеческого труда, государственные праздники, тема Великой отечественной войны, Великой Победы, герои России и т.п.), остались без должного внимания.

В целом, программа С. П. Ломова более полна и информативна, чем другие программы современных авторов, и является важным аспектом для ориентации учеников в современном мире труда и понимания своих будущих карьерных возможностей.

## Список литературы

1. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Т. Я. Шпикаловой. 5-8 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / [Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова, Г. А. Поровская и др.] ; под ред. Т. Я. Шпикаловой. — М.: Просвещение, 2012. — 157 с.
2. Изобразительное искусство. Сборник примерных рабочих программ. Предметная линия учебников под редакцией Б. М. Неменского. 1-4 классы. Предметная линия учебников под редакцией Б. М. Неменского. 5-8 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / [Б. М. Неменский и др.]. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2020. — 304 с.
3. Искусство. Изобразительное искусство. 5-9 кл.: рабочая программа / С. П. Ломов, С. Е. Игнатьев, М. В. Кармазина и др. — 4-е изд., пересмотр. — М.: Дрофа, 2019. — 79 с.
4. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность и установления предельного срока использования исключенных учебников» от 21.09.2022 № № 858 // Официальный интернет-ресурс Минпросвещения России. — 15.10.2022
5. Ушинский, К. Д. Первое педагогическое приложение / К. Д. Ушинский // Избранные труды. В 4 кн. Кн. 4: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (продолжение). — М., 2005. — 218 с.

УДК 371.7

## ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ В КАЧЕСТВЕ МЕТОДА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Шеремет Е.А.*

Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», г. Старый Оскол, РФ  
*sheremet@bsu.edu.ru*

**Введение.** Переход социальной и экономической систем нашей страны на следующий уровень развития потребовал существенного изменения функций образовательного процесса, как ответ на процесс дестабилизации общества.

В процессе перестройки общеобразовательные учреждения столкнулись с так называемыми «социальными болезнями», характерными для развитых стран: табакокурение, вейп-зависимость, наркомания и алкоголизм, а также другими проявлениями девиантного поведения подростков. В результате этого на первый план выходит острая необходимость немедленной перестройки в школах воспитательной системы. Требуется не только общевоспитательные мероприятия, а четкая, конкретная и целенаправленная работа по проблемному

направлению. Комплексный подход к созданию воспитательных программ позволит в нынешней обстановке сформировать четкие ориентиры безопасного и здорового образа жизни подростков.

**Цель** – рассмотреть основные проблемы, стоящие перед образовательным учреждением в работе, направленной на профилактику девиантного поведения и пути их решения, используя технологии формирования здорового образа жизни.

**Основная часть.** Актуальной и приоритетной задачей для региональной образовательной практики остается ранняя профилактика девиантного и противоправного поведения обучающихся.

Следует сделать акцент на том, что любое образовательное пространство сопряжено с определенными негативными факторами: отсутствие адекватного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса; наличие агрессии и нетерпимости к индивидуальным особенностям; повышенные требования в учебной нагрузке и ряд других причин. Это привело к необходимости создания безопасной и здоровьесберегающей среды в современной школе.

Нужно отметить, современный термин «девиантное поведение» означает отклоняющееся от общепринятой нормы поведение, которое определяется как совокупность поступков, которые идут в разрез принятым в обществе правовым и нравственным нормам. В исследовании данной проблемы можно выделить несколько точек зрения. Е.В. Змановская определяет девиантное поведение как: «... устойчивое поведение личности (группы), отклоняющееся от социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности (группе), сопровождающееся социальной дезадаптацией, и приносящее скрытую выгоду его носителю (личности, группе)...» [1, с. 31]. А.Ю. Гордин дает следующие определение: «... отклоняющееся поведение – это отдельный поступок или система поступков личности, в которых устойчиво проявляется отклонения от официально установленных правил или сложившихся в данном обществе норм ...» [2, с. 67].

Любая профилактика основывается на представлении о факторах риска, которые определяют те или иные отклонения. С. Тагирова выделяет следующие факторы риска: «... индивидуальные (неспособность правильно выражать свои чувства, недостаточный самоконтроль, низкая самооценка); семейные (отсутствие контроля со стороны взрослых, злоупотребление наказаниями, низкий экономический статус семьи, асоциальное поведение родителей – систематическое употребление алкоголя и наркотиков); социальные (неспособность адаптироваться в школе, группе ровесников и т.д.)...» [3, с. 26]. Отметим, что риск развития отклонений в поведении оказывается реальным практически для каждого подростка.

Программы по профилактике должны способствовать формированию у подростков умений и навыков противостоять давлению

школьной среды, авторитетному, но не всегда правильному мнению сверстников и лидеров образовательной ячейки. Это обеспечит развитие личной устойчивости в отношении всех факторов риска отклоняющегося поведения. Данные действия должны работать на опережение, предшествовать возникновению реальной возможности приобрести первый опыт девиантного поведения [4]. На наш взгляд, в настоящее время, профилактика девиантного поведения посредством установки на здоровый образ жизни считается наиболее эффективной в работе с подростками поколения.

Маратова А.М. считает: «... Гармонично развитый человек – это прежде всего образованный, воспитанный, ведущий здоровый образ жизни, духовно богатый человек. В современном, цивилизованном обществе главная задача уделяется здоровому образу жизни... Стимулирование же здорового образа жизни направлено на то, чтобы каждый из нас занимался физическими упражнениями, правильно питался, соблюдал меры гигиены и санитарии, исключая из употребления наркотики, сигареты, алкоголь и т.п. ...» [5, с. 16].

Последовательность профилактической работы с подростками с девиантным поведением, посредством организации здорового образа жизни заключается в следующем:

- на первом этапе следует сформировать представления о личной, персональной ответственности за свое здоровье и жизнь;

- на следующем этапе следует привести подростка к балансу состояний: нравственного, физического и психического. А это, в свою очередь, поможет успешно противостоять стрессам и неблагоприятным факторам среды;

- последним этапом является минимизация негативных последствий девиации, в том случае, когда отклоняющееся поведение уже сформировано – это поможет сократить количество возможных рецидивов и их отрицательных последствий.

Оздоровительные технологии, направленные на укрепление физического здоровья подростков: здоровое питание; закаливание; физическая культура позволяют воспитывать у подростков культуру здоровья, личностные качества, которые способствуют сохранению и укреплению здоровья, а также профилактике девиантного поведения подрастающего поколения. Важно активизировать и личностные ресурсы, которые помогут подростку противостоять внешним негативным факторам, что в свою очередь будет являться профилактикой девиантного поведения [6].

Можно сделать заключение, что есть ряд необходимых условий, при которых профилактика девиантного поведения подростков будет эффективнее при ориентировании на здоровый образ жизни: первое – наличие окружения, которое благоприятно влияет и оказывает поддержку;

второе – вовлечение подростков в оздоровительную среду; третье – воспитание культуры здоровья, наряду с использованием всех технологий связанных с оздоровлением; создание программ, которые будут давать возможность проанализировать и понять негативное влияние алкоголизма, табакокурения и наркомании на здоровье подрастающего поколения.

**Заключение.** Таким образом, рассмотрев основные проблемы, стоящие перед образовательным учреждением в работе, направленной на профилактику девиантного поведения, можно сделать вывод, что наличие комплексных программ и методик по профилактике девиантного поведения подростков используя технологии формирования здорового образа жизни, актуально на современном этапе, учитывая ряд изменений и перестроек в современном обществе.

### **Список литературы**

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
2. Гордин А.Ю. Наказание и поощрение в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1989. – 200 с.
3. Тагирова Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками // Педагогическое общество России. – 2003. – 128 с.
4. Симончук Т.Е. Девиантное поведение в подростковом возрасте / Т. Е. Симончук// Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2016. – №1. – С. 202-203.
5. Маратова А. М. Здоровый образ жизни – гармония жизни и здоровье человека / А.М. Маратова // Наука и современность. – 2013. – №22. – С. 16 - 20.
6. Терещенко Е.Е. Проблема девиантного поведения и пути ее решения / Е.Е. Терещенко// Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – №8. – С. 96-99.

УДК 37.034

## **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕОЦЕНКИ ЦЕННОСТЕЙ И ОСМЫСЛЕНИЯ ИДЕАЛОВ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

***Шиканова А.Н.***

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет  
имени И.Н. Ульянова», г.Чебоксары, РФ  
*anshik@list.ru*

**Введение.** В современном обществе стало все явственнее прослеживаться потеря патриотических ценностей и идеалов среди молодежи. Быстрый темп жизни, разнообразие информации и перенасыщение технологиями привели к тому, что многие молодые люди

потеряли ориентиры и не могут найти своего места в современном обществе. В связи с этим, проведение экспериментальных исследований в области патриотического воспитания молодежи становится необходимостью.

Патриотическое воспитание имеет особое значение в современном мире, где множество глобальных проблем требуют коллективных решений и солидарности. Человек, воспитанный в патриотическом духе, обладает сильным внутренним компасом и ориентируется на общие ценности, что способствует развитию гражданского общества и мира в целом.

Представляя себе патриотизм, многие сразу же вспоминают парады и праздники. Однако реальное патриотическое воспитание глубоко проникает в личность и формирует ценности, которые влияют на все аспекты жизни человека.

Важное значение патриотического воспитания заключается в осознании и принятии своей истории и культуры. Познавая богатое наследие своего народа, человек получает возможность уважения и гордости за свою родину. Изучение истории необходимо для понимания причин и последствий прошлых событий, извлечения уроков и предотвращения повторения ошибок.

**Цель** данного исследования заключается в определении возможностей патриотического воспитания молодежи в переоценке ценностей и осмыслении идеалов современного общества, поиске приемов, способствующих переоценке ценностей и осмыслению идеалов современного общества в патриотическом воспитании молодого поколения. Переоценка ценностей и осмысление идеалов современного общества – важные аспекты нашего времени. Формирование гражданских ценностей, ответственность за свое будущее и будущее государства, способность ценить историческое наследие своей страны, гордиться ее достижениями и стремиться к развитию и благоденствию своей Родины является одной из важнейших задач в воспитании молодежи на сегодняшний день.

**Основная часть.** Одним из успешных методов патриотического воспитания как инструмента в переоценке ценностей современной молодежи является организация экспериментальных проектов – написание постов в социальных сетях на основе увиденного. Например, проведение экскурсий по историческим местам, где молодежь может познакомиться с наследием своей страны, увидеть своими глазами места, которые ранее знала только из учебников. Посещение памятников и музеев помогает молодежи создать свой собственный образ прошлого и осознать его значение для настоящего и будущего. Описывая свои впечатления на страницах в социальных сетях, молодые люди пропускают через себя увиденное.

Также особое внимание стоит уделить возможности участия молодежи в социальных проектах, направленных на благо собственной страны: уборка территорий, благоустройство города, оказание помощи

нуждающимся и другие акции. Это не только способ почувствовать свою значимость и важность для общества, но и привить молодым людям чувство ответственности за свое окружение.

Однако, необходимо отметить, что проведение экспериментальных исследований в области патриотического воспитания молодежи требует комплексного подхода. Организаторы должны учитывать особенности каждого возрастного периода, разрабатывать индивидуальные программы, которые будут актуальны и интересны для участников. Также важно поддерживать постоянную коммуникацию с участниками проекта, чтобы понять их потребности и ожидания, адаптировать методики и корректировать программы. Патриотическое воспитание молодежи направлено на создание нового образа современного общества, в котором каждый человек ощущает себя важным и имеет возможность осуществить свой потенциал для блага страны. Развитие патриотизма среди молодежи способно изменить тенденции эпохи, вернуть стране ее историческое и духовное наследие и создать устойчивую основу для будущего развития.

Патриотическое воспитание направлено на формирование гражданской и национальной идентичности, любви к родине и преданности обществу. Однако в условиях быстрого развития современного мира и быстро меняющихся ценностей, необходимо пересмотреть подходы к патриотическому воспитанию и учесть изменения, которые происходят в обществе.

Молодежь сегодня сталкивается с новыми вызовами и проблемами, такими как глобализация, кризис идентичности, социальная несправедливость и неравенство. В связи с этим, патриотическое воспитание должно учитывать эти изменения и помогать молодежи развивать критическое мышление, гражданскую ответственность, умение адаптироваться к изменяющемуся окружающему миру. В целом, переоценка ценностей и осмысление идеалов современного общества в патриотическом воспитании молодежи являются неотъемлемой частью ее развития и подготовки к активному участию в общественной жизни. Это процесс, который требует глубокого анализа и понимания современной действительности, адаптации к изменениям и учета индивидуальных потребностей и интересов молодежи.

**Заключение.** Переоценка ценностей также означает изменение приоритетов и идеалов, которые молодежь стремится достичь. Сегодня молодежь все больше ценит индивидуальность, толерантность, справедливость и равенство. Патриотическое воспитание должно учитывать эти новые ценности и помогать молодежи развивать эти качества в себе и в обществе.

Осмысление идеалов современного общества в патриотическом воспитании молодежи также означает привлечение молодежи к конструктивному диалогу и участию в общественной жизни. Молодежь



должна иметь возможность выражать свое мнение, вносить свой вклад в развитие общества и принимать активное участие в принятии решений.

Патриотическое воспитание молодежи является актуальной и важной задачей современного общества. Оно помогает переоценить ценности и идеалы современности, осмыслить историческое наследие страны и развить ответственность и активность у молодежи. Необходимо продолжать исследования в этой области и создавать новые программы и проекты для молодежи, чтобы общество могло развиваться и становиться сильнее с каждым поколением. Патриотическое воспитание также включает в себя развитие важных навыков и качеств, таких как трудолюбие, дисциплина, уважение к старшим и забота о молодых. Играя важную роль в развитии личности, патриотическое воспитание позволяет каждому человеку обрести гордость за свою родину, понять свою историю и открыть в себе потенциал активного гражданина.

### Список литературы

1. Кузнецова, Л. В. Основные тенденции этнокультурного воспитания на современном этапе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 3(87). – С. 75-84.
2. Шукшина, Т. И. Развитие системы общего образования Мордовии в контексте российских образовательных реформ / Т. И. Шукшина // Интеграция образования. – 2004. – № 3(36). – С. 88-96.
3. Якунчев, М. А. Формирование ценностей здоровья будущих педагогов средствами физкультурно-оздоровительной деятельности / М. А. Якунчев, Л. П. Карпушина, О. Н. Карабанова. – Текст : непосредственный // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 2. – С. 108–110.

УДК 37.032

## ЛИЦЕЙСКОЕ НАУЧНОЕ ОБЩЕСТВО – ОСНОВА РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

*Шкель А.С.*

Многопрофильный лицей-интернат ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*a.shkel@donnu.ru*

**Введение.** Лицейское научное общество (ЛНО) представляет собой добровольное объединение обучающихся лицея, которые стремятся расширить свои знания в различных областях науки, осваивать начальные навыки организации и проведения научных исследований.

Основная цель ЛНО заключается в создании условий для развития и совершенствования исследовательских навыков и умений, а также стимулирования творческого мышления и познавательной активности благодаря участию в проектно-исследовательской деятельности.

**Основная часть.** Задачи ЛНО включают в себя следующие аспекты:

1. Помощь в формировании опыта проектно-исследовательской работы у лицеистов и улучшения качества образования, способствуя демократизации образа общения.

2. Поддержку и мотивацию учащихся к обучению и применению полученных навыков для решения как жизненных, так и научных задач.

3. Содействие по формированию у обучающихся опыта эмоционального и ценностного восприятия мира и результатов собственной активности.

Для подготовки научного исследования у студентов лицея предусмотрено наличие научного консультанта, который обязательно является членом профессорско-преподавательского состава соответствующей университетской кафедры. Молодые исследователи получают необходимое сопровождение, включающее в себя план научной деятельности, лицейский исследовательский дневник и рекомендации по проведению исследования и защите результатов.

Организация проектно-исследовательской работы лицеистов осуществляется поэтапно в соответствии с учебным расписанием:

- в сентябре проводится поиск темы и выбор научного руководителя для проектно-исследовательской работы;

- в октябре утверждается тема и согласовывается план исследования;

- с ноября по февраль выполняется план работы, осуществляется исследование и разработка проекта;

- в марте проводится оформление проектно-исследовательской работы, первичная экспертиза и её публичная защита на лицейских секциях научно-практической конференции;

- апрель и май предназначены для подведения итогов проектно-исследовательской работы и планирования дальнейших шагов.

Технология реализации проектно-исследовательской деятельности представлена на примере химической группы лицея ФГБОУ ВО «ДонГУ». Для каждого лицеиста разрабатывается программа индивидуального проекта (далее ИП). ИП предоставляет уникальную возможность углубленного изучения химии, расширения мировоззренческого кругозора и выявления общности химических явлений в природе и их разнообразия. Знакомство с методами химической науки, развитие навыков наблюдения, классификации и объяснения процессов, происходящих в природе, лаборатории, промышленности и жизни.

Также, одной из задач программы также является формирование специальных навыков обращения с химическими веществами, обучение

выполнению простых химических опытов с соблюдением правил безопасности и развитие умения применять усвоенные знания в трудовой деятельности. При этом подчеркивается гуманистический аспект химии и ее значимость в решении мировых проблем, таких как рациональное использование природных ресурсов, обогащение энергетических и продовольственных ресурсов, охрана окружающей среды от загрязнения.

Главная цель индивидуального проекта заключается в развитии личности, способной к самореализации, самоутверждению и адаптации в быстро меняющейся социокультурной среде. Она также направлена на помощь в профессиональной ориентации учащихся и создание условий для развития их познавательной компетенции, особенно у тех, кто проявляет интерес к исследовательской деятельности.

В рамках программы предусмотрены следующие обучающие задачи: формирование навыков и умений в области научно-исследовательской работы; обучение безопасному и компетентному обращению с химическими веществами; развитие практических умений и навыков в проведении химических экспериментов; подготовка к презентационной деятельности; расширение и углубление знаний в области химических реакций, а также основ химии, металлургии и нефтепереработки; внедрение рационального использования природных ресурсов и поиск способов решения задач по комплексному использованию сырья.

Реализуются задачи, направленные на развитие: внимания, памяти, логического и пространственного мышления; самостоятельности, настойчивости в достижении целей и креативных идей учащихся, что способствует учебной мотивации школьников в отношении выбора профессии, связанной с химическим производством.

Задачи, связанные с воспитанием: по формированию толерантного отношения между учащимися при работе в группах и осознанию важности сохранения и укрепления своего здоровья и здоровья будущих поколений.

В ходе выполнения ИП, лицеист приобретает понимание того, как знания химии применяются на практике, особенно на промышленных производствах, и как важно рациональное использование природных ресурсов и комплексное использование сырья. Происходит формирование химического мышления у обучающихся, что включает в себя способность проводить эксперименты, понимание взаимосвязей между химическими системами и условиями их функционирования, исследование химических процессов, выявление закономерностей и управления ими.

Ожидаемые результаты включают в себя развитие навыков исследовательской работы с учетом индивидуальных способностей и интересов учащихся. Кроме того, участие в ежегодных научно-практических конференциях различных уровней, включая публикации и защиту проектов, является одним из результатов этой работы.

Далее составляется календарно-тематический план (КТП) в соответствии с темой исследования. Развитие учебно-исследовательских, проектных и информационно-познавательных способностей лицеистов является неотъемлемой частью концепции формирования творческой личности старшеклассника, ориентированной на исследовательский подход. Реализация этой модели способствует развитию навыков проведения исследования как универсального метода познания мира, развитию критического мышления и осознанию практической значимости проектной деятельности. Таким образом, этот этап дает основу для выбора специальности в высшем учебном заведении и участия в научно-исследовательской деятельности, включая магистратуру и аспирантуру [1].

**Заключение.** Лицейское научное общество (ЛНО) выполняет важную роль не только в профориентационной работе лицея, но и реализует концепцию «лицеист-студент-аспирант-научный работник», ведь участники ЛНО приобрели навыки проектно-исследовательской работы.

Деятельность ЛНО направлена не только на развитие творческих способностей, но также способствует формированию ключевых универсальных компетенций, таких как работа в команде и лидерство, а также способствует становлению социально-адаптированных личностей, осознающих и выполняющих свою роль в коллективе.

#### **Список литературы**

1. Шкель А. С. Формирование творческой личности старшеклассников в процессе обучения химии/ А.С. Шкель // Актуальные вопросы преподавания химии. – Донецк, 2020.

# ***Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья***

УДК 371.927

## **РОЛЬ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

***Авраменко Н.А.<sup>1</sup>, Петраченкова В.Г.<sup>2</sup>***

<sup>1</sup>МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа №319 г. Донецка», г. Донецк, РФ

<sup>2</sup>МБДОУ «Ясли-сад № 281 г. Донецка», г. Донецк, РФ

*viktoria.p.1985@mail.ru*

**Введение.** Самой часто встречающейся проблемой в речевом развитии детей является нарушение произношение звуков, вызванное фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН). Современная логопедия имеет в своем арсенале методики, которые позволяют скорректировать данную дисфункции речи [1, 2]. Вместе с тем, имеющийся дефицит времени у ребенка данной возрастной категории требует поиска высокоэффективных методов, которые позволили бы к моменту поступления ребенка в школу решить данную проблему. В литературе уже имеются работы, касающиеся темы влияния моторной сферы на речевые функции [3], но они в основном касаются роли мелкой моторики пальцев в коррекции нарушений звукопроизношения. О роли общей моторики и логоритмических упражнений информации мало и она разрознена.

В связи с этим, **целью** проведенного нами исследования явилась разработка содержания и экспериментальная оценка эффективности логоритмических упражнений в коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.

**Основная часть.** Исследование проводилось на базе МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа №319 г. Донецка». Для адекватной оценки результатов проводимых логопедических мероприятий, из всего контингента детей данного дошкольного образовательного учреждения, были отобраны дети, имеющие фонетико-фонематическое недоразвитие (24 человека). Эту исходную группу детей случайным образом разделили на 2 подгруппы по 12 детей в каждой таким образом, чтобы среднеарифметические результаты диагностируемых параметров у них не отличались достоверно между собой. В логопедической работе с детьми первой подгруппы, которая служила условным контролем (КОН), использовали стандартные логопедические мероприятия, используемые для коррекции звукопроизношения [4]: упражнения для развития фонематического слуха и восприятия, упражнения для улучшения подвижности органов артикуляции и улучшения параметров

речевого дыхания. В логопедической работе с детьми второй подгруппы – экспериментальной (ЭКСП) – к дополнению к традиционным методам коррекционной работы были добавлены логоритмические упражнения, выполняемые под музыку [3]. Для установления эффективности коррекционных мероприятий проводили оценку некоторых показателей речи (звукопроизношение, фонетические функции и двигательная функция органов артикуляции [5]) и двигательных качеств (ловкость и координация) [3]. Полученные данные обрабатывались с помощью пакета программ STATISTICA 6.0 и Microsoft Excel с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 1

Результаты диагностики измеряемых параметров

Показатель	Этап исследования	Подгруппа	
		КОН	ЭКСП
Оценка нарушений речи, баллы			
Произношение звуков изолированное	начало	1,9±0,16	2,0±0,18
	окончание	2,6±0,23*	3,1±0,27*●
Произношение звуков в словах	начало	2,0±0,14	1,9±0,18
	окончание	2,4±0,21*	3,2±0,22*●
Произношение звуков во фразах	начало	2,0±0,19	2,1±0,17
	окончание	2,8±0,13*	3,1±0,15*●
Фонематическое развитие	начало	1,8±0,13	1,7±0,12
	окончание	3,0±0,17*	3,2±0,21*
Подвижность органов артикуляционного аппарата, баллы			
Двигательная функция губ	начало	14,2±0,37	14,7±0,42
	окончание	15,7±0,38*	16,9±0,31*●
Двигательная функция челюстей	начало	6,7±0,42	7,2±0,38
	окончание	7,4±0,41	7,6±0,35
Двигательная функция языка	начало	11,4±0,28	11,8±0,31
	окончание	13,7±0,21*	15,2±0,22*●
Двигательная функция мягкого неба	начало	4,2±0,15	4,3±0,16
	окончание	5,1±0,17*	5,3±0,15*
Сила и продолжительность входа	начало	2,0±0,21	2,2±0,15
	окончание	2,8±0,33*	3,4±0,37*●
Оценка двигательных качеств, баллы			
Ловкость	начало	1,2±0,13	1,1±0,15
	окончание	1,7±0,28	4,4±0,26*●
Координация	начало	13,7±0,84	14,5±0,91
	окончание	18,7±1,34*	24,6±1,28*●

Примечание: \* – отличия статистически значимы ( $p < 0,05$ ) в сравнении с исходными значениями, ● – отличия статистически значимы ( $p < 0,05$ ) при сравнении результатов контрольной и экспериментальной подгрупп в конце исследования.

Проведение первичной диагностики показало, что у обследуемых детей наблюдалось снижение способности к изолированному произношению звуков (на 55%,  $p < 0,05$ ), произношению звуков в словах (на 45%,  $p < 0,05$ ) и во фразах (на 45%,  $p < 0,05$ ) относительно максимально возможных баллов по шкале используемых методик (табл. 1). Уровень

фонематического развития у обследуемых детей низкий – на 57% ( $p < 0,05$ ) ниже максимально возможного. Вместе с тем, наблюдалось снижение подвижности языка и мягкого неба на 28% ( $p < 0,05$ ) и 35% ( $p < 0,05$ ) соответственно. Подвижность губ и челюстей у обследуемых детей приближена к норме. Сила и продолжительность акта вдоха на 45% ( $p < 0,05$ ) ниже максимально возможной. Двигательные качества детей с нарушением звукопроизношения в исходных условиях развиты крайне слабо: ловкость у обследуемых на 76% ( $p < 0,05$ ) снижена относительно максимально возможного уровня, а координация – на 50% ( $p < 0,05$ ).

Результаты повторной диагностики показали, что включение в коррекционную программу логоритмических упражнений в работу с детьми, имеющими фонетико-фонематические нарушения, улучшило изолированное произношение звуков, произношение их в слове и во фразе в среднем на 43-50% ( $p < 0,05$ ), в то время как у детей КОН показатели улучшились на 25-30% ( $p < 0,05$ ). Уровень фонематического развития обследуемых детей обеих подгрупп после проведения логопедической работы повысился в одинаковой степени (на 67-70%,  $p < 0,05$ ). Включение в коррекционную работу логоритмических упражнений усилило положительную динамику логопедической работы по улучшению подвижности таких органов артикуляционного аппарата, как губы и язык (на 15-20%), а так же увеличило силу и продолжительность вдоха (на 55%). Двигательная активность мягкого неба увеличилась у детей обеих групп в одинаковой степени (на 20-25%,  $p < 0,05$ ).

Использование логоритмических упражнений улучшило ловкость у ЭКСП детей более, чем в 2 раза ( $p < 0,05$ ), не повлияв на данное качество у испытуемых КОН. Координационные способности в КОН возросли на 36% ( $p < 0,05$ ), а в ЭКСП – на 70% ( $p < 0,05$ ) относительно исходного уровня.

**Заключение.** Таким образом, проведенное исследование позволило экспериментально доказать тот факт, что включение в комплекс коррекционных логопедических мероприятий логоритмических упражнений позволяет добиться более успешной коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста, а так же значительно улучшить характеристики моторной сферы.

### Список литературы

1. Богаткова А.К. Коррекция фонематической стороны речи старших дошкольников как профилактика нарушений письма и чтения / А.К. Богаткова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-1. – С. 37-40.
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. Алексеева А.С. К проблеме изучения роли двигательной сферы в речевом развитии ребенка / А.С. Алексеева, А.А. Клясюк // Специальное образование. – 2016. – Т. 2. – С. 71-75.

4. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – С-Пб.: Детство-пресс. – 2001. – 144 с.
5. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ. – 2002. – 136 с.

УДК 376.3

## ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ С ДИСФУНКЦИЕЙ СЛУХА

***Богачева М.О.***

ГБПОУ Ростовской области «Донской педагогический колледж»,  
г. Ростов-на-Дону, РФ  
*bogacheva-85@yandex.ru*

**Введение.** Важным этапом в жизни любого человека является получение профессионального образования. Практика показывает, что лица с ограниченными возможностями здоровья могут успешно осваивать профессиональные дисциплины, работать и продвигаться по карьерной лестнице. Важно лишь создать для них такие условия обучения, которые бы удовлетворяли потребностям будущего студента.

**Целью** образования студентов с дисфункцией слуха является их полноценное развитие и освоение ими образовательной программы наряду со сверстниками с учетом их индивидуальных особенностей.

**Основная часть.** В Донском педагогическом колледже обучаются студенты с нарушением слуха по специальностям 44.02.04 Специальное дошкольное образование и 49.02.01 Физическая культура. Как правило, у данной категории обучающихся достаточно низкий начальный уровень подготовки в области естественно-математических дисциплин. Вследствие недостатков речевой и мыслительной деятельности, возникающих при нарушении слуха, у студентов существуют затруднения в формировании пространственных, временных и количественных понятий, недостаточно развито логическое мышление. Поэтому для эффективного обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ с нарушением слуха не только математическим, но и другим дисциплинам, необходимо применение комплексного подхода в обучении, предполагающего органичное сочетание различных педагогических технологий. Это технологии личностно-ориентированного, проблемного обучения, технологии уровневой дифференциации, а также современные информационно-коммуникационные технологии и специальные технологии обучения лиц с ОВЗ (объяснительно-иллюстративные, коррекционно-развивающие, здоровье сберегающие).



Для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ были разработаны адаптированные рабочие программы. Так, адаптированная рабочая программа дисциплины ОУД.10 Математика обеспечивает обучающимся с ограниченными возможностями здоровья достижение результатов, установленных ФГОС, но ее содержание скорректировано с учетом особенностей восприятия учебного материала студентами с нарушением слуха. В частности, разделы стереометрии и математического анализа носят ознакомительный характер, а большее внимание уделяется развитию у обучающихся вычислительных навыков, решению уравнений, построению графиков функций. Адаптированная рабочая программа содержит особые примечания для ее реализации, такие как: сурдосопровождение, словарно-разъяснительная работа, наличие адаптированного опорного конспекта, поэтапное разъяснение заданий.

Адаптированные фонды оценочных средств по учебным дисциплинам также составлены с учетом возможностей здоровья данной категории студентов. Теоретический опрос для обучающихся с нарушением слуха предполагает письменную работу на заполнение пропусков в определениях, соотнесение понятий и т.п. Проверочные работы предполагают индивидуальные задания различного уровня сложности, увеличение времени на выполнение работы с учетом индивидуальных особенностей студентов, адаптированные подробные инструкции к выполнению заданий и четкие алгоритмы действий. Результативность обучения этих студентов оценивается строго индивидуально с учетом их физических и интеллектуальных особенностей развития. Такой дифференцированный подход дает возможность каждому обучающемуся проявить себя, вовремя исправить свои ошибки и получить положительную оценку. Таким образом создается ситуация успеха для каждого студента, что позволяет им преодолеть изолированность, пассивность и неуверенность.

Достижение высоких результатов в обучении математике студентов с инвалидностью и ОВЗ с нарушением слуха возможно только при комплексном применении педагогических технологий. Так, например, традиционная технология объяснительно-иллюстративного метода обучения должна быть неразрывно связана с коррекционной работой по развитию слухового восприятия и формированию устной речи обучающихся. С целью развития произносительных навыков обучающихся на каждом занятии проводится словарно-разъяснительная работа с использованием только актуального для изучаемой темы словаря. При этом соблюдается четкое и медленное проговаривание терминов для отработки навыка чтения с губ, а также используется сурдосопровождение. Большое внимание уделяется совершенствованию знаний грамматических норм и правил языка, правильному построению конструкций с использованием числительных [1].

Для обучающихся с дисфункцией слуха были составлены и активно применяются в работе адаптированные учебно-методические пособия по математике [2]. Специфика их содержания состоит в интерпретации теоретического материала с учетом особенностей его восприятия студентами с нарушением слуха, многократной вариативности всех видов заданий, минимальном шаге усложнения заданий, регулярном повторении и обобщении способов решений.

Большое значение в подготовке студентов с инвалидностью и ОВЗ имеет решение профессионально-ориентированных задач на уроках математики. Ведь теоретический материал только тогда будет привлекать внимание обучающихся, когда они видят его практическую значимость для своей будущей профессии, а также повседневной жизни. Под профессионально-ориентированной математической задачей понимают задачу, условие и требование которой «определяют собой модель некоторой ситуации, возникающей в профессиональной деятельности, а исследование этой ситуации осуществляется средствами математики и способствует профессиональному развитию личности специалиста» [3]. Естественно, что далеко не все изучаемые темы курса математики могут быть адаптированы к профессиональной направленности гуманитарного профиля. Наиболее выигрышными в этом плане являются разделы «Основы теории вероятностей и математической статистики» дисциплины ОУД.10 Математика; «Основы теории множеств», «Величины и их измерение», «Правила приближенных вычислений», «Решение задач на проценты» дисциплины ЕН.01 Математика.

**Заключение.** Таким образом, используя специальные методические приемы, а также учитывая особенности общего развития каждого обучающегося с инвалидностью и ОВЗ, можно в значительной степени снизить трудности в усвоении математики у данной категории студентов. В данной работе приведена лишь часть возможных приемов, тогда как поиск эффективных способов обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ является обширной проблемой коррекционной и специальной педагогики.

### Список литературы

1. Рощенко, О. Е. Особенности обучения математике глухих и слабослышащих студентов / О. Е. Рощенко // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – №309. – С. 166–168.
2. Богачева М.О. Математика. Часть I. Корень. Степень. Логарифм: Учебно-методическое пособие для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ / ГБПОУ РО «ДПК». – Ростов-на-Дону, 2019. – 64 с.
3. Васяк, Л.В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях математики и спецдисциплин средствами профессионально ориентированных задач. / Л.В. Васяк. – Омск, 2007. – 23 с.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

*Бондарь Г.И., Луговская А.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

*lannalyg1@mail.ru*

**Введение.** Старший дошкольный возраст – важнейший этап становления личности ребенка, который характеризуется рядом новообразований и особой динамичностью, обусловленной скачком в психофизическом развитии, совершенствованием тактильных навыков и когнитивной сферы. Дети старшего дошкольного возраста выходят за пределы узкого семейного круга и начинают активно взаимодействовать с миром взрослых, устанавливая первые осознанные социальные контакты и расширяя границы восприятия. В связи с этим все больше внимания в сообществе исследователей привлекает к себе проблематика поиска эффективных условий и технологий, способствующих социокультурной адаптации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья [2].

**Цель работы** заключается в изучении теоретико-методологической основы процесса обучения и коррекции при работе со старшими дошкольниками, имеющими зрительные и речевые нарушения.

**Основная часть.** Зрительный анализатор позволяет получить наибольшее количество информации об окружающей среде, в то время как речь играет ключевую роль при установлении социальных связей человека с миром. Отставание в развитии речи и наличие недостатков зрительного восприятия способны повлечь за собой диспропорциональность развития с качественным ухудшением уровня жизни и стать препятствием для удовлетворения ведущей потребности дошкольников, создавая трудности в ходе коммуникации и снижая их активность в освоении окружающего мира. Для преодоления нарушений, тормозящих процесс развития, требуется комплексная деятельность взрослых в лице родителей, воспитателей и учителей-дефектологов. Нередко привлекаются специалисты медицинского и педагогического профиля: офтальмолог, логопед, психолог и другие. Содержание их работы находится в прямой зависимости от степени тяжести зрительного и речевого дефекта, времени его появления и состояния других структур [3].

Образовательно-коррекционная работа предполагает реализацию таких задач, как создание необходимых педагогических и гигиенических условий для воспитания детей с нарушениями зрения и речи, систематическое проведение мероприятий по охране и восстановлению

зрительных и речевых функций, а также ответственное отношение к физическому развитию и здоровью детей.

Каждый вид деятельности и каждое отдельное занятие должны быть направлены на формирование представлений о внешнем виде предмета, развитие мыслительных операций и оперирование приобретенными понятиями, знаниями, умениями в рамках практической деятельности. Эти общие дидактические задачи, в свою очередь, подразделяются на специальные и коррекционные. Так, становление представлений о визуальных характеристиках предмета предполагает овладение компенсаторными приемами восприятия на полисенсорной основе (с помощью всех сохранных анализаторов, включая остаточное зрение, осязание, слух и т. д.) и целенаправленное восприятие посредством поэтапности.

Последующая дидактическая задача сводится к формированию способности к выделению и узнаванию предмета среди других посредством их сравнения, а также на основе присущих ему существенных признаков. Формирование понятий, кроме того, сопряжено с обладанием детьми приемами классификации, группировки и обобщения знаний об объектах и явлениях окружающего мира, количественным ростом словаря с постепенным усвоением новых слов и развитием образной речи на базе предметной отнесенности слова.

Ключевым, содержательным аспектом коррекционных занятий с детьми, имеющими нарушения зрения и речи, является не сугубо механическая тренировка зрительных функций, а соотносящаяся с общеобразовательной программой работа по развитию всех видов познавательной деятельности [1].

В дошкольных образовательных учреждениях для детей с нарушениями зрения предусмотрен индивидуально-дифференцированный подход, который реализуется с опорой на тифлопедагогические рекомендации и уровень развития каждого отдельного ребенка. В ходе индивидуальной педагогической работы следует учитывать остроту зрения и вытекающие отсюда возможности ребенка, которые выражаются в скорости его вхождения в контакт, темпе выполнения предложенных заданий, способности удерживать концентрацию внимания без отвлечений и особенности реагирования на оценку производимой им деятельности. При работе с подгруппами педагог должен отслеживать собственный темп речи, при необходимости замедляясь, а также четко и лаконично формулировать вопросы, предоставляя детям возможность как следует вдуматься в их содержание. Следует как можно чаще прибегать к использованию указки для отслеживания предмета во всей его полноте. Приветствуется применение дополнительного материала, включая рисунки, игрушки, силуэт, контур, индивидуальные картинки для детей со сниженной остротой зрения [1].

Категория детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и речевыми дисфункциями весьма полиморфна. Коррекция и развитие речи может происходить в связи с выработкой навыков самообслуживания и элементов труда, в контексте игровой и продуктивной деятельности, на занятиях по изобразительному искусству и в процессе формирования элементарных математических представлений в условиях специально организованных логопедических пунктов или компенсирующих групп. Затрагивая проблему преодоления речевых нарушений, стоит подчеркнуть крайне важную роль предметно-развивающей среды как одного из условий полноценного становления личности. Организация среды требует слаженных усилий воспитателя дошкольного образовательного учреждения и учителя-логопеда, способных упорядочить все разновидности работы по развитию речи.

**Заключение.** Говоря о зрительных и речевых нарушениях, основными направлениями деятельности в дошкольных учреждениях являются развитие зрительного восприятия, мелкой моторики и ориентировки в пространстве, укрепление мышц артикуляционного аппарата и работа над увеличением силы и подвижности тех органов, которые участвуют в процессе речеобразования. Помимо направленности непосредственно на устранение нарушений, коррекционные занятия подразумевают развитие познавательных психических процессов. Немалое значение придается физическому воспитанию, нацеленному на нормализацию мышечного тонуса, упорядочение темпа движений, рост показателей выносливости и координационных способностей.

### **Список литературы**

1. Карасёва, Е. Г. Инклюзивное обучение и воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Мозаика» / авт.-сост. Е.Г. Карасёва. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 64 с. – ISBN 978-5-00007-823-5.
2. Спиридонова, Е. С. Значение раннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. С. Спиридонова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1 (353.1). – С. 90-92. – URL: <https://moluch.ru/archive/353/77590/> (дата обращения: 25.09.2023).
3. Цветкова И. М. Особенности дошкольного обучения и воспитания детей с нарушением зрения / И. М. Цветкова // Современные подходы к реализации инклюзивного образования в формате Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – Ставрополь: Изд-во СКФУ. – 2016. – С. 202-204.

## ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА КАК ФОРМА КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

*Бондарь Г.И., Шенцова Д.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*shentsovadv@mail.ru*

**Введение.** В настоящее время инновационные методы коррекции речевых нарушений становятся более актуальными. Одним из таких методов, подтвердившим свою эффективность, стала логопедическая ритмика. Через сочетание музыки, движения и речи, логопедическая ритмика способствует стимуляции речевых функций, улучшению артикуляции и расширению словарного запаса.

**Цель** исследования заключалась в научном обосновании использования логопедической ритмики, которая обеспечивает повышение эффективности комплексной коррекционной работы по преодолению нарушений речи у детей раннего возраста.

**Основная часть.** Логопедическая ритмика – это современный метод коррекции и стимуляции речевых функций детей раннего возраста, который находится на пересечении двух областей – ритмики и логопедии. Этот метод объединяет в себе не только классические логопедические упражнения, но и ритмические движения, музыкальное сопровождение, а также творческие задания.

Э. Жак-Далькроз, Н. Г. Александрова, Н. П. Збруева, М. А. Румер, Н. А. Ветлугина и многие другие авторы говорили о большой значимости музыкальной ритмики для всестороннего развития ребенка, формирования и коррекции нарушенных речевых функций [2].

Развитие движений в сочетании со словом и музыкой в логопедической ритмике представляет собой воспитательно-коррекционный процесс, в котором можно выделить такие составляющие:

1. Музыкальная стимуляция: музыка, благодаря своей уникальной структуре и вибрационным свойствам, занимает центральное место в методике логопедической ритмики. Каждый музыкальный элемент – будь то мелодия, ритм или гармония – может стимулировать различные участки мозга. Интересно, что многие из этих участков имеют прямое отношение к речевой деятельности.

С точки зрения нейрофизиологии, музыкальные стимулы могут активировать такие области, как Брока и Вернике, которые традиционно ассоциируются с речевой функцией. Кроме того, исследования показывают, что музыкальные вибрации могут улучшить пластичность мозга, что особенно важно для детей с речевыми нарушениями.

Но что делает музыкальную стимуляцию особенно эффективной в контексте логопедической ритмики? Ключевым моментом является комбинация прослушивания музыки и одновременного выполнения

ритмических движений. Такой подход помогает усилить синхронизацию между левым и правым полушариями мозга. Левое полушарие, традиционно связанное с логикой и аналитическим мышлением, играет важную роль в речевой деятельности, в то время как правое полушарие отвечает за эмоциональную и креативную сторону процесса.

Таким образом, сочетание музыкальных элементов с ритмическими движениями не только усиливает речевую стимуляцию, но и обеспечивает более глубокую интеграцию между различными функциональными зонами мозга. Это, в свою очередь, создает благоприятные условия для активизации речевых функций и поддержки их развития на оптимальном уровне.

2. Развитие мелкой моторики: мелкая моторика относится к способности выполнять точные движения, в основном пальцами рук. Развитие этой функции имеет важное значение не только для физической деятельности, но и для когнитивных и речевых процессов.

В процессе занятий логопедической ритмикой дети активно используют руки, совершая различные движения в соответствии с ритмом и мелодией. Такие действия, как хлопки в ладоши, поглаживание или щипание, могут казаться простыми, но они требуют определенной координации и контроля.

Почему это важно для речи?

– Связь между руками и речью: существует тесная связь между движениями рук и речевой деятельностью. Например, когда младенцы начинают бормотать и повторять звуки, они часто делают это в сочетании с движениями рук. С ростом и развитием ребенка эта связь становится еще более очевидной.

– Поддержка артикуляционной гимнастики: упражнения для мелкой моторики могут помочь в развитии мышц, которые прямо или косвенно связаны с речевой деятельностью, особенно с артикуляцией. Укрепление этих мышц может улучшить способность ребенка к четкому произношению звуков.

– Обогащение речевого опыта: при выполнении движений и манипуляций с объектами, ребенок получает тактильные и кинестетические ощущения, которые могут быть интегрированы в речевой опыт. Ребенок не просто слышит слово «гладить», но и физически ощущает это действие, делая процесс обучения более многомерным.

– Коррекция дефектов произношения: упражнения на мелкую моторику могут помочь детям с определенными речевыми нарушениями освоить правильные движения языка, губ и щек для правильного произношения звуков.

Развитие мелкой моторики через ритмические движения в контексте логопедической ритмики обеспечивает комплексное воздействие на речевую деятельность, создавая основу для более эффективной коррекции и развития речевых навыков у детей.

3. Социализация: в групповых занятиях по логопедической ритмике дети обучаются общению со сверстниками, адаптируются к социуму и развивают навыки коллективной работы.

4. Расширение словарного запаса: при выполнении песен и стихов, используемых в процессе занятий, дети знакомятся с новыми словами и выражениями. Это не только расширяет их словарный запас, но и стимулирует использование новых слов в повседневной речи [2].

Последние исследования в области логопедии и нейропсихологии показали, что музыка и ритмика могут оказывать значительное влияние на развитие речевых функций у детей с различными речевыми нарушениями. Педагоги и учителя-логопеды отмечают, что дети, занимающиеся по методике логопедической ритмики, проявляют больший интерес к занятиям, их мотивация к обучению возрастает, а прогресс в коррекции речи становится заметнее [1].

Логопедическая ритмика является инновационным и многоаспектным методом коррекции речевых нарушений у детей раннего возраста. Основное преимущество логопедической ритмики в гармоничном и многофункциональном взаимодействии различных стимулов. Музыкальное сопровождение не только усиливает восприятие информации, но и способствует эмоциональному релаксу. Ритмические движения и упражнения активизируют моторные функции, которые тесно связаны с речевой активностью.

Внедрение этой методики в коррекционную практику с детьми раннего возраста позволяет добиться нескольких ключевых целей:

1. Стимуляция речевых зон мозга: музыкальные и ритмические стимулы активируют речевые участки мозга, что ускоряет и улучшает процесс коррекции.

2. Гармоничное развитие личности: занятия логопедической ритмикой не только корректируют речевые нарушения, но и способствуют эмоциональному и социальному развитию ребенка.

3. Мотивация к занятиям: яркое и интересное сочетание музыки и движений делает процесс обучения менее монотонным и увлекательным для детей [1].

**Заключение.** Таким образом, логопедическая ритмика предоставляет целый ряд инструментов для комплексной коррекции речевых нарушений, делая этот процесс более эффективным и приятным для детей. Эта методика является перспективным направлением в современной логопедии и обещает значительные результаты в абилитации речи детей раннего возраста.

#### Список литературы

1. Фуреева, Е.П. Логопедическая абилитация как форма помощи в развитии речи в раннем детском возрасте [Электронный ресурс] / Е.П. Фуреева, Н.С. Алпатова // Науки об образовании: научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – 2021. – URL: <https://clck.ru/35tU6y> – (Дата обращения: 27.09.2023)
2. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи : учеб. пособие для академического бакалавриата / Г. Р. Шашкина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2019. – 215 с.



## МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Бондарь Г.И., Рошупкина Л.Н.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*lidia.yazikowa@yandex.ru*

**Введение.** В условиях образовательного пространства, интонационная сторона речи нормотипичного ребёнка старшего дошкольного возраста приближается к норме, свойственной взрослому человеку. Однако, если ребенок по каким-либо причинам отстаёт от возрастной нормы в речевом развитии, то у него наблюдаются нарушения всех структурных компонентов интонационной стороны речи – мелодики, ритма, темпа и тембра речи, речевого дыхания и логического ударения [5, с. 284].

Устранение речевых нарушений средствами специального обучения и воспитания, равно как и их предупреждение, невозможно без первоочередного выявления речевой патологии. Именно этим целям служат используемые методы и методики логопедического исследования.

**Основная часть.** В настоящее время количество методов и методик, носящих как комплексный характер, так и направленных на обследование какой-либо одной стороны речи, постоянно растет. Однако количество в данном случае не всегда переходит в качество. Безусловно, в процессе этого необходимо различать данные понятия. Согласно научным материалам

Т. А. Бочкаревой, *методика* рассматривается как некая техническая регламентированная процедура, фиксированный набор диагностических приемов, а *метод* – как теоретическое осмысление ее результатов [1, с. 119]. Как известно, существуют теоретические и эмпирические методы исследования.

Исследование интонационной стороны речи детей посредством различных методов и методик является трудоемким занятием. Учитывая, что фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее – ФФНР) является одним из наиболее распространённых нарушений в логопедии и представляет собой расстройство процессов формирования произносительной системы родного языка у воспитанников с разными речевыми нарушениями вследствие недостатков восприятия и произношения фонем. К предоставленной категории относятся дошкольники с нормой слуха и интеллекта [2, с. 177].

По мнению Е. А. Лариной, *интонационная система языка* – это сложное суперсегментное свойство фонетики, которое организует высказывание речи по смыслу посредством «накладывания» на него просодических компонентов [3, с. 21].

Интонация связывает слова в высказывании, отграничивает одно высказывание от другого, разграничивает слова и словосочетания внутри высказывания. Так же объединяет высказывания в единый текст и отделяет один текст от другого. Интонация обладает свойствами, без которых общение невозможно. Поэтому, недостаточная интонационная выразительность у детей дошкольного возраста с ФФНР может влиять на качество передаваемой информации, ограничивая коммуникативные возможности детей.

Не претендуя на полноту охвата всех методов и методик исследования интонационной стороны речи детей с ФФНР, можно привести общую методическую схему исследования интонационной стороны речи детей (ссылаясь на материалы Е. Е. Шевцовой и Л. В. Забродиной), которые представляются следующим образом [4, с. 55]:

1. *Исследование восприятия ритма* (цель: определить количество изолированных ударов, серии простых ударов, акцентированных ударов).

2. *Исследование воспроизведения ритма* (цель: определить умение самостоятельно воспроизвести по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары).

3. *Исследование восприятия интонации* (цель: определить понимание ребёнком разнообразий интонации человеческой речи).

4. *Исследование воспроизведения интонации* (цель: определить умение ребенка дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи).

5. *Исследование восприятия логического ударения* (цель: определить умения ребёнка выделению главного по смыслу слова во фразе, а также умение выделять любую часть высказывания).

6. *Исследование воспроизведения логического ударения* (цель: определить возможность ребенка выделять голосом главные по смыслу слова во фразе, то есть продуцировать логическое ударение).

7. *Исследование модуляций голоса по высоте* (цель: определить умения ребенка определять и интонировать постепенное движение мелодии снизу вверх, сверху вниз).

8. *Исследование модуляций голоса по силе* (цель: определить умения ребенка менять громкость голоса).

9. *Исследование назального тембра голоса* (цель: провести оценку тембра голоса, посредством первичного общения с ребенком во время установления контакта).

10. *Исследование восприятия тембра* (цель: оценить умения ребенка определять характер звучания тона голоса).

11. *Исследование воспроизведения тембра* (цель: оценить эмоциональные характеристики голоса и др.).

12. *Исследование речевого дыхания* (цель: оценить вдох и выдох, визуально определяют характер дыхания ребенка в покое и в момент речи).

13. *Исследование темпо-ритмической организации речи* (цель: определить темп речи ребенка, восприятия темпа речи, воспроизведения отраженного темпа речи).

14. *Исследование состояния слухового самоконтроля* (цель: определить развитие не только звуковой речи, но и интонационной стороны речи - активный слуховой самоконтроль).

Выявленные в ходе такого исследования нарушения со стороны интонационной стороны речи, могут отличаться стойкостью и разнообразием проявления, поэтому для их устранения необходима целенаправленная коррекционная и развивающая работа. Так, в качестве коррекционного метода по преодолению интонационных расстройств, в последнее время, во многих дошкольных учреждениях используются речедвигательные упражнения с элементами психогимнастики.

**Заключение.** Несмотря на все преимущества таких исследований, анализ наглядно показывает ряд типичных для логопедического исследования проблем: 1) отсутствие единых подходов к структурированию методик; 2) отсутствие четкого и понятного механизма количественной и качественной оценки данных. Способы решения указанных недостатков, в перспективном будущем, могут быть отражены в следующих научных исследованиях.

### **Список литературы**

1. Бочкарева, Т. А. К вопросу о диагностических методиках в логопедии / Т. А. Бочкарева // Наука и школа. – 2020. – №4. – С. 117-124.
2. Григорчук, А. Н. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи: советы для родителей / А. Н. Григорчук, В. Э. Болдырева // Проблемы общественных наук в России и за рубежом: история и современность. – 2022. – С. 176-179.
3. Ларина, Е. А. Диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста / Е. А. Ларина // Специальное образование. – 2023. – №1 (69). – С. 19-33.
4. Шевцова, Б. Б. Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова, Л. В. Забродина. – М.: АСТ: Астрель. – 2009. – 222 с.
5. Ющенко, Ю. Г. Анализ интонационных характеристик речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю. Г. Ющенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-2. – С. 283-286.

## **РОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ В ОБОГАЩЕНИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Быстрицкая И.В.*

МБДОУ «Детский сад №8 г. Кировское», г. Кировское, РФ  
*yagodka41@mail.ru*

**Введение.** Общеизвестным является тот факт, что наличие у ребенка нарушений речи может отразиться на его познавательной деятельности, привести к снижению продуктивности запоминания и мыслительных операций [1]. Речевые нарушения, связанные с недостатком активного словаря ребенка, являются причиной возникновения сложностей в коммуникации детей, могут тормозить его игровую деятельность и психическое развитие [2, 3]. Это обуславливает необходимость разработки коррекционных мероприятий, которые позволили бы с высокой степенью эффективности расширить словарный запас ребенка, что является залогом улучшения его познавательной активности и развития понятийного мышления [4]. По данным некоторых авторов, у детей старшего дошкольного возраста имеется существенный интерес к явлениям и предметам окружающего мира. Наблюдения за ними и обсуждение увиденного в коллективе, проводимые под руководством педагога-логопеда в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), может существенно помочь в коррекционной работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), выраженное недостаточности словарного запаса ребенка.

В связи с этим, целью исследования явилось разработка содержания и оценка эффективности расширения знаний и представлений об окружающем мире для обогащения словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи.

**Основная часть.** Исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад №8 г. Кировское». Первоначально путем исходной диагностики из контингента детей старшего дошкольного возраста были отобраны дети, имеющие низкие показатели уровня развития словарного запаса (n=22). Эта группа детей была разделена на две подгруппы: контрольную (КПг) и экспериментальную (ЭПг). В работе с детьми КПг использовали стандартный набор методов логопедической работы с детьми по обогащению словарного запаса (изучение новых слов путем включения их в понятные детям предложения или практического показывания; знакомство с этимологией нового слова; усвоение навыка смыслового группирования слов; поиск и подбор синонимов/антонимов к

слову [3, 4]). В логопедическую работу с испытуемыми ЭПг были включены дополнительные мероприятия в виде использования знаний и представлений об окружающем мире (наблюдение за сезонными изменениями природы или объектами при прогулках в парк/сад с последующим их обсуждением и расширением знаний о них в условиях логопедического занятия в группе). Для оценки эффективности коррекционных мероприятий проводили оценку следующих показателей активного словаря: способности к подбору синонимов и антонимов, объяснению смысла крылатых фраз, определения понятий, составления рассказа и объема активного словарного запаса [2]. Полученные данные обрабатывались с помощью пакета программ STATISTICA 6.0 и Microsoft Excel с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 1

Результаты диагностики измеряемых параметров

Показатель	Этап исследования	Подгруппа		Max
		КПг	ЭПг	
Показатели активного словаря, баллы				
Подбор антонимов	начало	1,6±0,11	1,7±0,15	3
	окончание	2,5±0,18*	2,7±0,21*	
Подбор синонимов	начало	0,3±0,10	0,4±0,11	3
	окончание	1,3±0,14*	1,9±0,18*●	
Суть крылатых выражений и пословиц	начало	0,4±0,12	0,5±0,14	3
	окончание	1,1±0,14*	1,5±0,18*	
Активный словарный запас	начало	3,5±0,31	3,8±0,21	10
	окончание	5,8±0,37*	7,8±0,45*●	
Определение понятий	начало	2,1±0,16	2,3±0,18	10
	окончание	5,7±0,67*	7,4±0,38*●	
Уровень развития связной речи, баллы				
Содержательность	начало	0,5±0,11	0,5±0,09	3
	окончание	1,8±0,14*	2,2±0,13*●	
Композиция	начало	0,7±0,11	0,6±0,10	3
	окончание	1,5±0,14*	1,8±0,16*	
Грамматика	начало	0,5±0,11	0,5±0,12	3
	окончание	1,6±0,14*	2,1±0,18*●	
Связь слов в предложении	начало	1,0±0,13	1,1±0,14	3
	окончание	2,3±0,14*	2,7±0,13*	
Лексика	начало	1,1±0,14	1,0±0,11	3
	окончание	1,9±0,14*	2,3±0,13*●	
Звуковое оформление	начало	1,3±0,11	1,4±0,15	3
	окончание	2,1±0,14*	2,4±0,18*	
Сумма баллов	начало	13,5±0,48	13,9±0,35	47
	окончание	27,6±1,14*	34,8±1,08*●	

Примечание: Max – максимально возможный балл по методике; \* – отличия статистически значимы ( $p < 0,05$ ) в сравнении с исходными значениями, ● – отличия статистически значимы ( $p < 0,05$ ) при сравнении результатов контрольной и экспериментальной подгрупп в конце исследования.

Первичная диагностика детей старшего дошкольного возраста с ОНР позволила установить, что их способность к подбору антонимов к заданному слову почти в 2 раза ( $p < 0,05$ ) ниже, чем максимально возможное количество баллов по данной методике (табл. 1). Способность к подбору антонимов у детей гораздо выше, чем способность к подбору синонимов, которая у испытуемых крайне низкая (более, чем в 7 раз ( $p < 0,05$ ) ниже возможного максимума). В 2,6 раза ( $p < 0,05$ ) у обследуемых снижен активный словарный запас и в 4,6 раза ( $p < 0,05$ ) они хуже понимают суть крылатых выражений. Обследование связной речи показало, что содержательность, композиция и грамматика у них в 4-6 раз ( $p < 0,05$ ) ниже возможного максимума, а связь слов в предложении, лексика и звуковое оформление ниже в 2,5-3 раза ( $p < 0,05$ ).

В целом, суммарная оценка активного словаря испытуемых детей показала, что его уровень в 3,2 раза ( $p < 0,05$ ) ниже максимально возможного.

Проведенная коррекционная работа с использованием традиционных методов по обогащению словарного запаса с детьми КПг и приемов по формированию знаний и представлений об окружающем мире с детьми ЭПг выявила следующее. Так, в сравнении с результатами, полученными у детей КПг, у ЭПг группы на 15% ( $p < 0,05$ ) улучшилась способность к подбору синонимов к заданному слову, на 10-15% ( $p < 0,05$ ) возросли показатели активного словаря и способность к определению понятий (см. табл. 1). Кроме того, в сравнении с результатами КПг, у детей ЭПг улучшились некоторые показатели уровня развития связной речи: на 14% ( $p < 0,05$ ) повысилась ее содержательность, на 17% ( $p < 0,05$ ) – грамматика, на 14% ( $p < 0,05$ ) – связь слов в речи и на 18% ( $p < 0,05$ ) – лексика.

Таким образом, общий уровень активного словаря детей ЭПг возрос в 2,6 раза ( $p < 0,05$ ) относительно исходных значений, в то время как у детей, получавших традиционный комплекс коррекционных логопедических мероприятий по обогащению словарного запаса – в 2,1 раза ( $p < 0,05$ ).

**Заключение.** Таким образом, экспериментально доказано, что включение в комплекс коррекционных логопедических мероприятий процесса по формированию знаний и представлений об окружающем мире, позволяет добиться более успешного результата по расширению словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

### Список литературы

1. Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2007. – 224 с. ISBN 5-17-040766-1
2. Александрова Н.С. Коммуникативно-речевые умения старших дошкольников: диагностика и планирование развивающей работы / Н.С. Александрова, О.А. Петушкова // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. – № 4 (146). – С. 110-120.

3. Артемьева Т.В. Особенности развития вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т.В. Артемьева, Е.С. Шакирзянова Е.С. // Auditorium. – 2020. – № 3 (27). – С. 64-67
4. Каштанова С.Н. Формирование психологической базы речи у дошкольников с общим недоразвитием речи при подготовке к обучению грамоте / С.Н. Каштанова, Е.А. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-3. – С. 17-20.

УДК 376.37

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

***Герасимишина Д.И.***

ООО «Детская Академия Развития для детей и их родителей «ДАР», г. Донецк, РФ  
*dgera19122001@mail.ru*

**Введение.** Современная логопедия, как наука, находится в постоянном поиске новых методических приёмов для устранения дефектов речевого произношения у детей дошкольного и школьного возрастов, а также оказания своевременной коррекционно-развивающей помощи. Отмечено специалистами (О.В. Елецкая, Т.А. Ткаченко и другими), что с каждым годом увеличивается количество детей дошкольного возраста, имеющих те или иные речевые нарушения различной сложности, преимущественно тяжелой. Стоит отметить, что правильная речь ребёнка во всех её аспектах является обязательным условием его успешного обучения в школе. Поэтому очень важно устранить все недостатки звукопроизношения еще в дошкольном возрасте.

Итак, проблема коррекции тяжелых нарушений речи является одной из самых актуальных на сегодняшний день, особенно среди детей дошкольного возраста. Это не случайно, так как именно этот возраст – сензитивный для формирования правильной речи [2].

Стоит отметить, что все тяжелые речевые нарушения имеют физиологическую основу, то есть, дисфункцию или поражение тех или иных мозговых областей. В связи с этим, происходят нарушения в процессе формирования высших психических функций (далее – ВПФ). Известно, что речь является одной из ВПФ, и, как правило, страдает в первую очередь. В таком случае происходят нарушения во всех сферах речевой системы: связной речи, лексико-грамматической стороне речи, звукопроизношении, фонематическом восприятии, активном и пассивном словарях [4, с. 143].

**Основная часть.** Речь, как ВПФ, осуществляется при участии трех основных блоков головного мозга [3]:

- энергетический блок, активация мозга;
- блок приема, переработки и хранения информации;
- блок программирования, регуляции и контроля.

Чтобы речь развивалась правильно, необходима согласованная работа всех трех блоков головного мозга и слаженная работа больших полушарий. Стоит отметить, если работа левого и правого полушарий головного мозга нарушена, то у детей возникают проблемы в обучении устной речи, письму, запоминанию, формулировании ответов, устному и письменному счету, последовательному и логическому изложению мыслей, заучиванию текстов и восприятию учебной информации.

Из вышеперечисленного вытекает следующее: многие практикующие учителя-логопеды на сегодняшний день активно применяют в своей работе с детьми нейропсихологический подход. Вопрос об использовании нейропсихологических знаний в коррекционной работе впервые был поставлен отечественными нейропсихологами А.Р. Лурия и Л. С. Цветковой в 60-х годах прошлого столетия [6, с. 3]. На сегодняшний день изучением нейропсихологического подхода занимаются многие современные учителя-логопеды: Т.Г. Визель, М.И. Лынская, Ж.М. Глозман и другие [1, 5]. Данный подход предполагает коррекционно-развивающую работу с детьми с нарушениями речи с учетом их нейропсихологических особенностей развития, а именно, уровня сформированности ВПФ, выделения сильных и слабых сторон в их развитии.

Различные нейропсихологические приемы и упражнения повышают у детей дошкольного возраста с речевыми расстройствами работоспособность, формируют самоконтроль, снимают усталость, раздражительность, создают благоприятный микроклимат на занятиях [7].

Однозначно, нейрогимнастика выступает одним из составляющих элементов нейропсихологического подхода.

Нейрогимнастика – это телесно-ориентированный комплекс, который относится к кинезиологическим упражнениям, позволяющие через тело воздействовать на мозговые структуры.

Её использование на логопедических занятиях позволяет улучшить у ребёнка с нарушениями речи память, внимание, речь, пространственные представления, тонкую и крупную моторику и многое другое. Как следствие, повышается эффективность коррекционно-развивающих занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми расстройствами.

Можно выделить следующие главные задачи нейрогимнастики:

- стимулировать речевую активность у детей с речевыми проблемами;
- формировать нейродинамические процессы головного мозга, отвечающие за речевое развитие;



- развивать ВПФ, а также слухоречевое внимание;
- развивать межполушарное взаимодействие.

Все упражнения нейрогимнастики условно можно разделить на несколько функциональных блоков:

1. Упражнения, целью которых является улучшение восприятия и обработки информации, развитие мозолистого тела головного мозга.

2. Упражнения, направленные на поднятие тонуса коры больших полушарий головного мозга (дыхательные упражнения).

3. Упражнения, которые благоприятно влияют на повышение уровня контроля и регулирования деятельности (например, ритмичные задания, изменение положений рук).

В коррекционно-развивающей работе учителя-логопеды могут использовать различные нейроигры и упражнения на всех этапах занятий, от момента выполнения артикуляционной гимнастики до автоматизации поставленного звука на материале чистоговорок и стихотворений. Так, например, на подготовительном этапе рекомендуется выполнять артикуляционные упражнения с движением обеих рук.

**Заключение.** Подведя итог, можно сделать вывод, что применение нейропсихологических методик в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста, имеющими сложную структуру речевого дефекта, существенно расширяет его возможности. Нейропсихологические методы и приемы все шире входят в практику работы учителей-логопедов, однако, успешность их применения определяется уровнем владения специалистов методикой, технологией, наличием у них опыта, что определяет необходимость проведения специальных исследований в этой области.

### Список литературы

1. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т.Г. Визель. – М.: Изд-во В. Секачев, 2019. – 276 с.
2. Докшина, А.А. Актуализация вопроса этиологии речевых нарушений у детей / А.А. Докшина, Т.И. Мехрякова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). – Т. 0. – Пермь: Меркурий, 2013. – С. 99-101. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/66/3240/> (дата обращения: 27.09.2023).
3. Забудская, Е.П. Применение нейропсихологического подхода в работе учителя-логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи / Е.П. Забудская // Образование и воспитание. – 2023. – № 2 (43). – С. 11-13. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/246/8215/> (дата обращения: 28.09.2023).
4. Лондаренко С.Ю. Нейропсихологический подход в логопедии / С.Ю. Лондаренко, Э.Ч. Рзаева / Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета (Донецк, 27–28 октября 2022 г.). – Том 6: педагогические науки. Часть 1 / под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2022. – С. 143

5. Лынская, М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: пособие для учителя-дефектолога / М.И. Лынская, С.Н. Шаховская. – М.: ПАРАДИГМА, 2019. – 115 с.
6. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения: учеб. пособие / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
7. Стремиллова, О.В. Нейропсихологический подход в коррекции письменной речи у младших школьников с тяжелым нарушением речи / О.В. Стремиллова // Гуманитарные научные исследования. – 2021. – № 6. – URL: <https://human.snauka.ru/2021/06/46126> (дата обращения: 20.09.2023).

УДК 376.37

## **КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Гнездилова В.А., Митина И.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*Merkulova-1987@mail.ru*

**Введение.** В настоящее время увеличивается количество младших школьников с речевыми нарушениями, особенно детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Поскольку для этих детей характерно недостаточное развитие мелкой моторики, плохая координация движений, несформированность самоконтроля и пространственно-временной ориентации, у них могут возникать трудности в освоении графомоторных навыков. Целенаправленная работа по преодолению данных нарушений способствует более успешному обучению грамоте [2].

В младшем школьном возрасте очень важно выработать механизмы овладения техникой письма, ведь именно отсутствие навыков, полученных в результате подготовки к письму, может стать причиной школьной тревожности, неразборчивого почерка, негативного отношения ребенка к обучению в школе [1].

**Цель тезисов:** раскрыть содержание коррекционно-развивающей работы по формированию графомоторных навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи.

**Основная часть.** Коррекционно-педагогическую работу по развитию графомоторных навыков у младших школьников с ОНР, можно разделить на две части: подготовительную и основную.

Подготовительная часть включает в себя организацию работы по формированию и развитию основ графомоторных навыков. На этом этапе работа ведётся по следующим направлениям:

- развитие психологических основ графомоторных навыков;
- формирование и развитие зрительно-пространственной ориентации;
- развитие мелкой моторики пальцев.

Формирование психологических основ графических навыков базируется на развитии психических процессов, необходимых для овладения письмом. Сюда входят: развитие памяти (преимущественно зрительной), внимания, восприятия и мышления. Высокий уровень сформированности психических процессов (анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстракции) способствует продуктивности процесса развития графомоторной деятельности [3].

С целью развития внимания, зрительного восприятия и совершенствования таких мыслительных процессов как: анализ и синтез, можно использовать игры: «Наведи порядок», «Наложки картинки», «Найди тень предмета».

Для развития зрительной памяти подойдут такие игры, как: «Чего не хватает?», «Найди различия». К тому же эти игры способствуют совершенствованию у детей умственных процессов, а именно: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстракции. Также целесообразно использовать игры, направленные на развитие мыслительной деятельности, например: «Будь осторожен», «Кто (что) был(о) раньше?», «Закончи предложение» [2].

Кроме этого, особое внимание рекомендуется уделять развитию концентрации и умению зрительно переключать внимание, а также развитию зрительного восприятия. В этом могут помочь игры и упражнения, направленные на:

- выбор из множества изображений тех, которые относятся к определенной теме («игрушки», «посуда» и т. д.);
- сопоставление черно-белых изображений предметов с цветными;
- определение объекта по его контуру;
- нахождение различий на двух изображениях предметов;
- определение предмета по неполному изображению;
- нахождение на рисунках спрятанных предметов.

Особо следует отметить что, на подготовительном этапе формирования графомоторных навыков у младших школьников, необходимо уделять внимание развитию мелкой моторики пальцев. С целью развития силы пальцев и быстроты их движений следует применять функциональный массаж рук, а также выполнять упражнения такие как: «Радужные брызги», «Лепка руки» и т.д.

Задачи, предусмотренные подготовительным этапом обучения, целесообразно решать не только на занятиях с логопедом, но и на обычных занятиях с педагогом, которые могут включать в себя пальчиковую гимнастику, игры с разноцветными прищепками, пуговицами, игры на веревочках и т.п. Вышеописанные упражнения желательно вводить в

уроки, развивающие продуктивную деятельность, а именно: рисование и ручной труд.

Основной этап формирования графомоторных навыков младших школьников с ОНР направлен на формирование навыков, непосредственно связанных с изобразительной деятельностью ребёнка.

На этом этапе выделяются направления работы, способствующие выработке следующих навыков:

- навыка зрительно-моторной координации и мелкой моторики;
- навыка произвольного рисования;
- навыка изображения графических символов.

Навык зрительно-моторной координации и мелкой моторики предполагает развитие автоматизированных движений слева направо путем изображения линий, узоров и т. д.; развитие навыка «письма» поднятой в воздух рукой с контролем зрения и без него; развитие мелко координированных движений пишущей руки. Данную работу можно выполнить с помощью штриховки рисунков и рисования по контуру [1].

Свободное рисование – ещё один важный приём формирования графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи. Задачи, выполняемые в этой области работы направлены на: автоматизацию правильного захвата карандаша и тренировку самоконтроля степени нажима, совершенствование умения обводить трафареты и рисование на ограниченной поверхности, развитие навыков свободного рисования горизонтальных, вертикальных, ломаных, волнистых и изогнутых линий. Для выполнения этих задач рекомендуется применять следующие упражнения: перерисовывание геометрических фигур, соединение точек, продолжение узоров, графический диктант.

Заключительным направлением работы на основном этапе развития графомоторных навыков у младших школьников с ОНР является графическая символика. На этом этапе необходимо решить следующие задачи:

- развитие навыка написания элементов прописных букв;
- распознавание графического изображения букв;
- развитие навыка написания этих букв, слов и словосочетаний.

Для этого рекомендуется использовать такие задания и упражнения как копирование букв и их элементов, слов и предложений, написание их под диктовку.

**Заключение.** Проведение коррекционно-развивающей работы по формированию графомоторных навыков у младших школьников с ОНР позволяет сгладить либо предотвратить трудности, с которыми сталкивается ребенок при овладении письмом в начале образовательной деятельности.

## Список литературы

1. Буцыкина, Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников / Т.П. Буцыкина, Г.М. Вартапетова. – Текст: непосредственный // Логопед. – 2013. – № 3. – С. 123-216.
2. Иванченко, О.Б. Развитие оптико-пространственных представлений и графомоторных навыков / О.Б. Иванченко. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII международной научной конференции. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. – С. 16-19.
3. Иншакова, О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5-7лет: пособие для логопеда в 2 частях / О.Б. Иншакова. – Москва: Владос, 2015. – 111 с. – ISBN 978-5-907101-76-0.

УДК 376

## ЗНАЧЕНИЕ МОТОРНЫХ И ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПИСЬМУ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Гнездилова В.А., Юнусова Л.М.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*liliayunusova.liliya@gmail.com*

**Введение.** Проблема развития моторных и графических навыков крайне значима при подготовке к письму дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР). В современном контексте образования это сводится к актуальной потребности в разработке более индивидуальных и эффективных методов поддержки и обучения данной группы детей. Разработка и применение индивидуально направленных и адаптированных стратегий обучения на основе моторных и графических навыков способствует более успешной интеграции в образовательную среду и повышению качества жизни в будущем.

Анализ литературы показал, что изучением вопросов развития моторных и графических навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались многие ученые: Т.В. Ахутина, Г.В. Бабина, М.М. Безруких, Н.А. Бернштейн, А.Д. Ботвинников, Т.П. Буцыкина, Н.Н. Волоскова, И.Н. Вихров, Ю.Ф. Гаркуша, В.И. Городилова, Е.В. Гурьянова, В.А. Илюхина, О.Б. Иншакова, М.М. Кольцова, Т.С. Комарова, А.Н. Корнев, О.И. Крупенчук, М.З. Кудрявцева, А.Р. Лурия, С.Н. Лысюк, Д.Б. Эльконин и др.

**Целью тезисов** является проведение теоретико-методологического анализа значения моторных и графических навыков при подготовке к письму дошкольников с ОНР.

**Основная часть.** ОНР представляет собой нарушение формирования всех аспектов языка, таких как звуковой, лексико-грамматический и семантический, у детей с нормальным уровнем интеллекта и нормальным слухом, которые сталкиваются с различными сложными расстройствами в речи [1, с. 121].

Письмо дошкольников с ОНР отличается рядом особенностей:

- ограниченный словарный запас, характеризующийся ограниченным запасом слов и затруднениями с их выбором и использованием при письме;
- нарушения грамматики, выражающиеся в таких грамматических ошибках, как неправильное использование временных форм и частей речи, характерных для их письменных текстов;
- затруднения в структуре текста, которые проявляются в сложности организации текста, включая введение, развитие и заключение, и могут сказываться на структуре и целостности их письменных работ;
- орфографические и пунктуационные ошибки, выражающиеся затруднениями в правильном написании слов и использовании знаков препинания;
- слабая читательская компетенция, приводящая к испытыванию трудностей при чтении и понимании текстов, что также влияет на их навыки в письме;
- сокращенный объем текста, который проявляется в более коротких объемах письменных работ по сравнению с их сверстниками, из-за ограниченных навыков и затруднений в выражении своих мыслей, [2, с. 162].

Учитывая эти особенности, необходимо подчеркнуть важность индивидуальных подходов к обучению, с целью наиболее эффективного развития навыков коммуникации и письма у дошкольников с ОНР.

При этом, моторные и графические навыки при подготовке к письму детей дошкольного возраста с ОНР представляют собой важный аспект их развития и обучения.

Моторные навыки в этом контексте связаны с управлением двигательными функциями, необходимыми для написания. Такие навыки включают в себя координацию движений пальцев и рук, усилие для удержания карандаша или маркера, а также умение управлять движениями для создания букв и слов.

С другой стороны, графические навыки, обусловлены способностью детей создавать изображения, рисунки и символы, которые могут быть частью письма. Эти навыки включают в себя умение рисовать буквы, цифры и другие графические элементы, а также понимание базовых концепций, таких как направление движения при написании букв. Из этого следует, что графические навыки играют важную роль в процессе формирования грамотности и читаемости письма [3, с. 17].

Следует отметить, что, формирование моторных и графических навыков для детей с ОНР проходит через несколько этапов:

➤ аналитический этап, помогающий детям понять, какие движения необходимы для создания графических образов, когда дети учатся разделять и анализировать отдельные двигательные компоненты и знакомятся с базовыми движениями, такими как мазки карандашом или движения пальцев при написании букв;

➤ синтетический этап, способствующий развитию координации и точности движений, во время которого дети начинают соединять различные движения в целостные графические образы и учатся создавать буквы, цифры и другие символы, объединяя аналитические элементы в одно действие;

➤ этап автоматизации, когда дети могут выполнять действия, такие как написание букв и слов, без необходимости пошагового сознательного контроля и регуляции каждого движения. Здесь происходит развитие автоматических моторных и графических навыков. Дети повторяют практическое упражнение многократно, что способствует усвоению их мозгом. [4, с. 843].

Вместе с тем, важное значение для адаптации игр и упражнений по развитию моторных и графических навыков, кроме учёта потенциальных возможностей и индивидуальных потребностей, играет актуальный уровень развития вышеназванных навыков у конкретного ребенка с ОНР.

Для оценки уровня развития графических и моторных навыков, как необходимого условия подготовки к письму детей дошкольного возраста с ОНР, применяются разнообразные диагностические методики и задания, позволяющие выявить ключевые параметры двигательного развития, включая уровень владения карандашом, графические навыки, способность ориентироваться на листе бумаги, а также ориентацию в пространстве и другие аспекты [5].

**Заключение.** Моторные и графические навыки имеют огромное значение при подготовке дошкольников с ОНР к письму и являются фундаментом для развития навыков письменной речи и грамотности. Развитие данных навыков способствует повышению уверенности в себе и мотивации учения ребёнка, что играет важную роль в эффективности образовательного и коммуникативного процесса.

### Список литературы

1. Золоткова, Е.В. Коррекционно-развивающая работа по формированию графомоторных навыков дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В. Золоткова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-1. –С. 121-125.
2. Большакова, О.А. Изучение сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ / О.А. Большакова // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 6 (46). – С. 161-163.

3. Иванченко, О.Б. Развитие оптико-пространственных представлений и графомоторных навыков у дошкольников / О.Б. Иванченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII международной научной конференции. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. – С. 16-19.
4. Бурачевская, О.В. Особенности восприятия пространства старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи / О.В. Бурачевская // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 840-846.
5. Околот, А.В. Особенности развития моторных и графических навыков дошкольников с общим недоразвитием речи. URL: <https://clck.ru/35zHYJ> (дата обращения: 23.09.2023).

УДК 37.02./09.

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

***Гордиенко Е.А.***

МБУ «ГРЦ «С надеждой на будущее», г. Донецк, РФ  
*sweetiegea@gmail.com*

**Введение.** Современное образование стремится быть инклюзивным, предоставляя равные возможности для всех учащихся, вне зависимости от их физических или психологических особенностей. Однако обучение и воспитание лиц с ограниченными возможностями здоровья представляют собой сложную и многогранную задачу.

Образование детей в условиях инклюзии направлено на признание всех детей индивидуумами с различными потребностями и, исходя из идеи принятия индивидуальности каждого обучающегося, должно обеспечить удовлетворение особых потребностей интегрированного ребенка с ОПП. Следовательно, каждый ребенок должен быть обеспечен психологической поддержкой, вниманием, необходимыми условиями, которые будут способствовать достижению лучших результатов в его развитии, обучении [1]. Одним из первых авторов, обосновавшим идеи интегрированного обучения, был Л. С. Выготский. Считал, что задачей воспитания ребенка с проблемами в развитии является его интеграция в общество и компенсация его недостатка, прежде всего, в социальном аспекте [2].

**Цель** – рассмотрение теоретико-методологических аспектов обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.

**Основная часть.** Рассмотрим ключевые аспекты инклюзивного образования, включая его философские основы, принципы и роль педагогов и образовательных учреждений.

Инклюзивное образование, как философский принцип, представляет собой основополагающую идею, которая утверждает, что все люди,



независимо от их физических, интеллектуальных, социальных и эмоциональных особенностей, имеют право на равные образовательные возможности и доступ к знаниям. Этот философский принцип вытекает из более общих принципов справедливости, равенства и уважения к правам человека.

Одним из центральных элементов философии инклюзивного образования является уважение к человеческому достоинству. Она утверждает, что каждый человек, независимо от своих особенностей, заслуживает равного уважения и равных прав, включая право на образование. Философия инклюзивного образования подчеркивает, что никто не должен быть исключен из образовательного процесса на основе своей инвалидности, расы, пола, вероисповедания или иных характеристик. Инклюзивное образование пропагандирует социальную справедливость и стремление к устранению неравенства в образовании. Философия инклюзивного образования признает, что неравенства и дискриминация в образовании могут усугубляться, если не предоставлять равные возможности для всех. Она призывает к созданию среды, в которой каждый человек может максимально раскрыть свой потенциал, независимо от его физических или интеллектуальных способностей. Философия инклюзивного образования подчеркивает ценность разнообразия в образовательной среде. Она утверждает, что различия между людьми являются обогащающими и могут способствовать более глубокому пониманию и уважению друг к другу. Инклюзивное образование стремится создать среду, где разнообразие считается естественной частью образовательного процесса и множество способов обучения и восприятия мира приветствуется.

Инклюзивное образование основано на ряде ключевых принципов, которые направляют его философию и практику. Эти принципы формируют основу для создания инклюзивной среды в образовательных учреждениях и обеспечения равных образовательных возможностей для всех учащихся.

**Нераздельное участие:** Этот принцип заключается в том, что все учащиеся, включая тех, у кого есть ограниченные возможности здоровья или инвалидности, должны быть включены в общий образовательный процесс вместе с их сверстниками. Нераздельное участие означает, что нет разделения на «обычных» и «специальных» учащихся, и все дети учатся в одной и той же среде.

**Индивидуализация обучения:** этот принцип подразумевает адаптацию образовательного процесса к индивидуальным потребностям каждого ученика. Учителя и педагогические специалисты разрабатывают индивидуальные образовательные планы и подходы, чтобы обеспечить каждому ученику наилучшие условия для обучения.

**Сотрудничество:** принцип сотрудничества означает активное взаимодействие между учителями, родителями, специалистами и другими

участниками образовательного процесса. Сотрудничество способствует обмену информацией, опытом и ресурсами, чтобы создать благоприятную среду для обучения всех учащихся.

Положительное отношение и уважение: этот принцип подчеркивает важность создания позитивной образовательной среды, где каждый ученик ощущает уважение и поддержку. Педагоги и сокурсники должны распространять положительное отношение и воспитывать понимание к различиям.

Роль педагогов и образовательных учреждений в контексте инклюзивного образования, несомненно, критически важна. Они играют ключевую роль в создании и поддержании инклюзивных сред в образовании, обеспечивая доступ к образовательным возможностям для всех учащихся, включая тех, у кого есть ограниченные возможности здоровья. Подготовка и профессиональное развитие: учителя должны быть готовыми работать с разнообразными учащимися и иметь необходимые знания и навыки для инклюзивного обучения. Разработка индивидуальных образовательных планов (ИОП): учителя должны создавать индивидуальные образовательные планы для учащихся с ограниченными возможностями здоровья. ИОП адаптируют учебный процесс в соответствии с потребностями каждого ученика, обеспечивая индивидуализированный подход. Создание поддерживающей среды: учителя играют роль в создании поддерживающей и инклюзивной среды в классе. Сотрудничество: учителя сотрудничают с другими специалистами, такими как логопеды, психологи и специалисты по инклюзивному образованию, чтобы обеспечить всестороннюю поддержку учащимся. Также важно сотрудничество с родителями, чтобы понимать потребности и ожидания семей учащихся.

Роль педагогов и образовательных учреждений в инклюзивном образовании не ограничивается только обеспечением доступа к знаниям. Они также служат примером истинной инклюзивности, способствуя созданию справедливого и равного общества, где каждый человек имеет возможность достичь своего потенциала и внести вклад в общество.

**Заключение.** Инклюзивное образование представляет собой фундаментальный принцип, целью которого является обеспечение равных образовательных возможностей для всех учащихся. Этот подход основан на принципах нераздельного участия, индивидуализации обучения и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса. Педагоги и образовательные учреждения играют ключевую роль в успешной реализации инклюзивного образования, обеспечивая подготовку учителей и предоставляя необходимые ресурсы и поддержку для всех учащихся. Этот подход способствует созданию более справедливого и инклюзивного общества, где каждый человек имеет равные шансы на образование и развитие.

## Список литературы

1. Грибукова О. Г., Шкатова Е. А. Тьюторство как технология сопровождения детей с речевыми нарушениями в процессе педагогической практики вуза // Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles / Science editor: S. I. Drobuzko. – Academic Publishing House of the Agricultural University, 2016. – P. 294–299.
2. Шкатова Е. А. Теоретико-методологический аспект инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Научнометодический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V5. – 0,4 п. л.– URL: <http://e-koncept.ru/2018/186041.htm>

УДК 376.37

## МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Дерипас Н.В., Кулапина А.П.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*alyonakulapina@mail.ru , n.deripas@donnu.ru*

**Введение.** В настоящее время отмечается тенденция к увеличению числа детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, в результате которого возникают затруднения в овладении грамотой и дальнейшим обучением в школе. Немаловажным критерием преодоления данного нарушения является развитие мелкой моторики. Это обусловлено тем, что центры мозга, отвечающие за моторику и речь, находятся рядом, а поэтому, двигательные импульсы пальцев рук влияют на формирование «речевых» зон и положительно воздействуют на кору головного мозга ребенка. Соответственно развитие мелкой моторики рук способствует совершенствованию речевых реакций и речи в целом.

**Цель** тезисов раскрыть разнообразие, роль и содержание методов и приемов для развития мелкой моторики детей с ФФНР.

**Основная часть.** Проблеме развития мелкой моторики, как одной из двигательных областей, напрямую связанных с освоением целевого движения, развитием продуктивной деятельности, письма и детской речи уделяли внимание М.М. Кольцова, Н.Н. Новикова, Н.А. Бернштейн, В.Н. Бехтерев, М.В. Антропова, Н.А. Рокотова, Е.К. Бережная и др. При этом, вопросы, отражающие особенности развития мелкой моторики рук у детей с речевыми нарушениями находят своё отражение в работах Л.И. Аксеновой, Е.Ф. Архиповой, Н.А. Бернштейна, М.Б. Зацепиной, Б.Г. Мещеряковой, С.Д. Забрамной, Л.М. Лапшиной, В.А. Левченко,

З.П. Малевой и др.. По их мнению, развитие мелкой моторики рук, особенно у детей с нарушениями речи, играет важную роль в овладении предметно-практической деятельностью, в развитии двигательных навыков, необходимых в самообслуживании, игре, учебном и трудовом процессах, что способствует расширению словарного запаса и усвоению речевых навыков. А также, даёт возможность тренировать мышечную память для подготовки к дальнейшему обучению и оказывает благотворное влияние на формирование высших корковых функций (памяти, внимания, мышления, зрительно-пространственного восприятия, воображения и наблюдательности), подготавливающих их к обучению и письму [2].

Следует отметить, что систематическая тренировка пальцев рук является мощным средством повышения работоспособности мозга, а, значит, продуктивности развития речевых навыков. К тому же, любая пальчиковая игра также включает в себя упражнения для увеличения подвижности пальцев, что способствует повышению силы пальцев, гибкости и развитию почерка, снижению физического напряжения и умственного утомления во время занятия.

Это обстоятельство целесообразно учитывать, организуя работу с детьми, и при своевременном формировании речи, и особенно, при наличии задержек или отставаний в более мягких её проявлениях. Для этой цели лучше всего подходят пальчиковые упражнения и игры, основанные на сюжетах народного творчества: колыбельных песнях, сказках, прибаутках, потешках. Эти игры замечательны тем, что представляют собой небольшие, простые, быстро заучиваемые фразы, которые можно использовать снова и снова в различных бытовых ситуациях.

Выделяют следующие виды пальчиковых игр: игры – манипуляции с различными мелкими предметами (резинки, шарики, прищепки, клипсы, пуговицы и т.п.), сюжетные пальчиковые упражнения, пальчиковые упражнения в сочетании со звуковой гимнастикой, пальчиковые кинезиологические упражнения, пальчиковые упражнения в сочетании с самомассажем кистей и пальцев рук, театр в руке.

Особую эффективность пальчиковой гимнастики в развитии ловкости доказал в своих исследованиях Л.И.Тищенко. По его мнению, для развития ловкости наиболее полезны простые движения, такие как сгибание пальцев, позволяющие снять напряжение с рук и расслабить мышцы тела. Он отмечает, что в процессе пальчиковой гимнастики восприятие ребёнка становится целенаправленным, улучшается его способность слушать и слышать взрослых. Данная гимнастика может осуществляться как непосредственно в образовательной деятельности, так и как самостоятельная деятельность, с учётом возможностей и особенностей ребёнка [5].

Лучшее время для работы над формированием движений пальцев и всей руки – утренняя зарядка, гимнастика, досуг и после сна, каждое из которых длится две-три минуты. В итоге дети занимаются пальчиковой гимнастикой по 7-10 минут в день. Гимнастика должна быть подобрана таким образом, чтобы включать в себя самые разнообразные движения пальцев рук [1].

Для развития мелкой моторики (двигательных навыков) используются как традиционные, так и нетрадиционные методы и приемы. К нетрадиционным методам относятся игры и упражнения с использованием «сухих» бассейнов, массаж с природными материалами (кукуруза, крупы, семена растений, песок, шарики, водные шутихи, аппликаторы Кузнецова, различные предметы быта (прищепки, щетки, расчески, бигуди, карандаши, резинки для волос и т.д.). Нетрадиционные материалы предоставляют широкие возможности для тренировки мышц рук в различных видах деятельности игрового характера.

Особо следует подчеркнуть, что развитие моторики пальцев рук целесообразно начинать с массажа пальцев и кистей. Помимо традиционного пальчикового массажа, можно применять массаж с использованием различных предметов. Например, массаж с использованием орехов, с помощью шестигранного карандаша, с помощью камней и т.п.

Также для детей с фонетико-фонематическим нарушением речи важным является самомассаж, который, оказывая активное механическое воздействие на нервные окончания, стимулирует речевые зоны коры головного мозга, повышает психическую и эмоциональную устойчивость и бодрит весь организм. Если сопровождать все движения короткими стихотворениями, то можно не только вызвать желание у ребёнка заниматься самомассажем, но и развить чувство ритма, темп и интонационную окрашенность речи, силу и высоту голоса.

Кроме всего прочего, необходимо подчеркнуть эффективность процесса лепки для развития мелкой моторики у детей с данными нарушениями речи. Лепка, являясь компонентом двигательной деятельности кистей и пальцев рук, развивает силу и подвижность пальцев, координацию движений обеих рук и расценивается как один из показателей психического развития ребёнка. При этом, наибольший развивающий эффект может дать использование сопровождающего текста в стихотворной форме [3].

**Заключение.** Таким образом, существуют множество традиционных и нетрадиционных методов и приёмов развития мелкой моторики, во многом определяющей успешность овладения ребёнком речевыми навыками и умениями.

## Список литературы

1. Гатанова, Н. В. Развиваю мелкую моторику [Текст] / Н. В. Гатанова, Е. Г. Тунина. – СПб. : Питер, 2020г., – 144 с.
2. Генералова, Р. Н. Упражнения с природным материалом в коррекционной работе с дошкольниками / Р. Н. Генералова, С. Ю. Кондратьева, Л. В. Силиванова // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 4. – С. 44–47.
3. Ержанова, С. Е. Использование пальчиковой гимнастики как одно из средств развития речи детей [Текст ] / С. Е. Ержанова, А. А. Жумабекова, Г.С. Дынгырова . – Уфа : Лето,2015. – С.57-59.
4. Липина, С.В. Развитие речи / С.В. Липина, И.В. Полещук. – М.: Эксмо, 2017. – 222 с.
5. Солнцева, В. А. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики у дошкольников и младших школьников / В. А. Солнцева.[Текст] / М. : АСТ, 2017. – 165 с

УДК 376.37

## ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Дерипас Н.В., Седельникова А.А.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*aleksandra.semenova.98@mail.ru*

**Введение.** Проблема школьной неуспеваемости, в частности трудности в овладении детьми навыками письма и чтения, по мнению таких исследователей как Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Л.Г. Парамонова, Л.Ф. Спирина, Н.И. Дьякова лежит в предшкольном и школьном возрасте. [2; 3; 4; 5; 1]. Особенно этому риску подвержены дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), характерными особенностями которых является несформированность произвольности психических и регулятивных процессов, зрительно- и слухо-пространственного восприятия, нарушение фонематического слуха. Наиболее эффективной мерой решения данной проблемы может стать профилактика графомоторных навыков в дошкольном возрасте.

**Цель тезисов:** раскрыть содержание коррекционно-развивающей работы, посредством игровых технологий, для обеспечения профилактики нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

**Основная часть.** Исходя из того, что письмо довольно сложный процесс, требующий определенного уровня произвольности психических функций, сформированности неречевых и речевых функций, целесообразно начинать профилактическую работу как можно раньше, особенно для детей с

общим недоразвитием речи. При этом, учитывая особенности развития детей с ОНР и предпосылки возникновения нарушений письма, необходимо сосредоточиться на решении следующих задач:

- развитие внимания и памяти;
- развитие зрительного, слухового и пространственного восприятия;
- коррекция звукопроизношения;
- работа над слоговой структурой слова;
- развитие языкового анализа и синтеза;
- формирование лексико-грамматической структуры речи;
- развитие мелкой моторики;
- развитие графомоторных навыков.

Особо следует отметить, что игровая деятельность, являясь ведущим видом в дошкольном возрасте, позволяет непринуждённо, вызывая положительные эмоции, в понятной и интересной форме для ребёнка, овладевать необходимыми навыками и умениями. Это обстоятельство целесообразно учитывать, при организации работы с детьми по профилактике нарушений навыков письма.

Работая над развитием внимания и памяти, в процессе изучения лексических тем происходит формирование целостного представления о предмете. Для этого целесообразно использовать материалы визуального представления, а именно: разрезные картинки, пазлы, кубики. При этом развивается умение определять сходство и различия между предметами на основе контрастных признаков.

Кроме этого, на этапе знакомства детей с новой буквой и её закрепления необходимо использовать игры и упражнения по развитию мнемических процессов, направленных на более глубокое и осознанное запоминание графического образа буквы и расположение элементов в пространстве. Для этого подходят такие игры как «Мастерская букв», «Пальчиковая азбука», «Нежные спинки», «Жмурки».

Решая задачу по развитию зрительного, слухового и пространственного восприятия, рекомендуется применять игровой комплекс «Коврограф Ларчик» с использованием комплектов «Разноцветные верёвочки», «Буквы на прозрачной основе», набора карточек «Забавные буквы», «Конструктор букв», «Радужные гномы» (образы цвета). Данная игровая технология способствует развитию сенсорики, интеллекта, пространственного восприятия. Кроме этого, эффективно освоить умение ориентироваться в пространстве на плоскости в игровой ситуации помогают детям образные карточки «Лев–Павлин–Пони–Лань».

Необходимо отметить, что особенность обучения детей с нарушениями речи грамоте базируется на точном фонематическом восприятии звуков родного языка, при этом, фонематические представления возникают только при правильном произнесении звуков.

Поэтому для развития фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с ОНР необходимо использовать различные вспомогательные средства. В этом случае, особенно полезными оказываются визуальные символы звуков, которые помогают детям осознать процесс анализа звуков.

Зрительные символы, представляющие звуки, имитируют процесс письма и предлагают детям с нарушениями речи интересные и увлекательные игры со звуками, такие игры, как «Живые звуки», «Прочитай слово», «Собери слово», «Подбери схему к слову (слово к схеме)».

Задачи по коррекции звукопроизношения, развитию слоговой структуры слова, языковому анализу и синтезу и формированию лексико-грамматического строя следует решать комплексно в процессе развития устной речи у детей с ОНР. Работу целесообразно начинать с формирования фонематических процессов на базе неречевых звучаний, используя методику Т. А. Ткаченко [6], которая включает несколько этапов коррекционной работы. На первом этапе происходит слухопроизносительная дифференциация фонем с помощью таких игр как «Определи, какой звук», «Какой звук потерялся» и «Цифровой ряд». Второй этап представляет собой работу на уровне слога и слова с использованием игр для развития аналитико-синтетических способностей, таких как «Слоги рассыпались», «Складно и неладно» и «Составь слово». На третьем этапе осуществляется работа на уровне словосочетания и предложения через игры, формирующие аналитико-синтетические способности, такие как «Перевертыши», «Рифмовки», также продуктивно работают, так называемые, «деформированные» предложения.

Для развития мелкой моторики рекомендуется применять пальчиковую гимнастику и самомассаж, сопровождаемые короткими стихотворениями или речевками, что способствует развитию координации речи с движением и тонких дифференцированных движений пальцев рук.

Кроме этого развитию мелкой моторики, сенсорного развития (цвет, форма) и словесного воображения у детей с ОНР способствует применение на занятиях конструктора «Геоконт». На тренажере «Игровизор» с помощью специального маркера можно проходить графические диктанты, лабиринты и др. Включение этих игровых технологий позволяет эффективно развивать графомоторные навыки.

**Заключение.** Таким образом, включение игровых технологий в систему коррекционно-развивающей работы способствует профилактике возникновения предпосылок нарушений письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.



## Список литературы

1. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н.И.Дьякова // Библиотека логопеда. – М.: Сфера, 2010. – 64 с.
2. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г.А.Каше – М.: Просвещение, 1985. –207с.
3. Левина, Р.Е. Особенности акустического восприятия у детей с речевыми нарушениями / Р.Е.Левина // Развитие психики в условиях сенсорных дефектов. – М.: XVIII Междунар. психол. конгресс, 1966.
4. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. / Л.Г. Парамонова – СПб.: Издательство «Союз», 2004. – 240 с.
5. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1-4 классы. / Л.Ф. Спирина – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
6. Ткаченко, Т.А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика: пособие для логопеда. / Т.А. Ткаченко. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 34 с.

УДК 376.37

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Дерунас Н.В., Тихон Ю.Н.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*tihonulia402@gmail.com*

**Введение.** Лексико-грамматический навык является важным условием формирования речевой деятельности, способствующей овладению родным языком как средством и способом общения и развития ребенка в дошкольном детстве. У детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее – ФФНР) способность различать звуки и определять звуковой состав слова, а также понимать смысл различного сочетания звуков слова, фразы, тексты недостаточно сформирована для успешного овладения грамотой, письмом и чтением и, как следствие, программой начального обучения в целом [3]. Соответственно, формирование лексико-грамматического строя речи является актуальной проблемой в дошкольном возрасте в период подготовки к школьному обучению.

**Цель тезисов:** раскрыть особенности развития навыков словообразования и словоизменения как одной из значимых сторон лексико-грамматического строя речи детей с ФФНР дошкольного возраста посредством анализа результатов экспериментального исследования.

**Основная часть.** Изучением проблемы лексико-грамматических нарушений у детей с ФФНР занимались такие авторы, как Ефименкова Л.Н., Каше Г.А., Филичёва Т.Б., Чиркина Г.В. и др. Их исследования показали, что у данной категории детей на фоне нарушений произносительной стороны речи и неразвитости фонематического слуха происходят некоторые отставания в формировании лексики и грамматики. При этом, нарушение фонематического восприятия отрицательно влияет на возможность овладения в нужной степени чёткого произнесения звуков и грамматического строя языка, усвоения правильной слоговой структуры слова, достаточным словарным запасом, а, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом. Эта проблема требует углублённого изучения, так как своевременно не выявленные и не устранённые нарушения лексико-грамматического строя закрепляются и становятся стойкими [2].

Следует отметить значительную роль навыков словообразования и словоизменения, с целью наиболее быстрого обогащения словарного запаса и уточнения смыслового значения слов ребёнка, в процессе формирования лексико-грамматического строя речи [1].

Особо следует отметить, что для получения эффективных результатов в процессе проведения образовательных мероприятий, необходимо знать и учитывать особенности развития навыков словообразования и словоизменения у детей дошкольного возраста с ФФНР. С этой целью нами было проведено изучение особенностей развития данных навыков у детей дошкольного возраста с ФФНР.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ комбинированного типа г. Макеевки. В эксперименте принимали участие 10 детей среднего дошкольного возрасте 4,5-5 лет (5 мальчиков и 5 девочек) с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Изучение навыков словообразования и словоизменения у дошкольников с ФФНР проводилось по методике Т.И. Гризлик, Л.Е. Тимощук «Диагностика уровня сформированности грамматического строя речи» и предусматривало определение уровня развития умений:

- образовывать существительные множественного числа;
- образовывать существительные множественного числа в родительном падеже;
- образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных;
- употребление предлогов (у, в, под, с, из, к, за, на);
- согласование существительных с прилагательными [4].

Анализ и интерпретация полученных результатов показали, что у 50% исследуемых, что составляет 5 детей, умение образовывать существительные множественного числа в именительном падеже сформировано на среднем уровне (2 балла). Во время ответов дети допускали незначительные ошибки. Высокий уровень выявили у 20% – 2

детей от общего количества. Эти дети самостоятельно и правильно образовывали формы множественного числа. При этом у 30% (3 дошкольника) оказался уровень ниже среднего (1 балл). Дети не смогли самостоятельно образовать форму множественного числа существительных.

При изучении умения образовывать существительные множественного числа в родительном падеже, нами были получены следующие результаты: дошкольников с ФФНР, из числа испытуемых, с высоким уровнем развития данного умения не было выявлено. При этом, 70% (7 детей) показали результат ниже среднего (1 балл). Этим детям недоступно умение самостоятельно образовывать существительные множественного числа в родительном падеже, при этом по аналогии и с помощью им удалось выполнить предложенные задания. И только 30% испытуемых (3 дошкольника) проявили средний уровень развития данного умения. Они допускали незначительные ошибки при выполнении заданий.

Следующим этапом эксперимента, было изучение умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных. На этом этапе высокий уровень показали 20% от общего количества обследуемых (2 детей). Они правильно и самостоятельно образовывали новые слова. Однако 10% испытуемых (1 дошкольник) не справились с предложенным заданием, даже с помощью. Все остальные дети – 70% диагностируемых обнаружили средний уровень данного умения. Они с небольшой помощью или с незначительными ошибками отвечали на заданные вопросы.

Одинаковые результаты были получены при изучении умений: употребление предлогов и согласование существительных с прилагательными. Все 100% испытуемых (10 детей) показали средний уровень развития. При выполнении заданий допускали ошибки, исправляли после стимулирующей помощи.

**Заключение.** Таким образом, на основании полученных результатов, нами был сделан вывод, что у детей среднего дошкольного возраста с ФФНР сформированность грамматических конструкций, то есть развитие навыков словообразования и словоизменения находится на среднем уровне. Что характеризуется следующими проявлениями: дети допускают незначительные ошибки при образовании существительных множественного числа в именительном падеже; при образовании существительных множественного числа в родительном падеже дети испытывают существенные затруднения, им необходима стимулирующая помощь; уменьшительно-ласкательные формы существительных образуют с незначительными ошибками, при этом, исправляют допущенные ошибки по наводящим вопросам и уточнениям педагога; понимают предлоги с пространственным значением, но затрудняются в их самостоятельном использовании; при согласовании существительных с прилагательными имеют место ошибки.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости коррекционно-логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ФФНР.

#### Список литературы

1. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 277 с.
2. Филичева Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. / Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. – М.: Гном и Д, 2000. – 80 с.
3. Филичева, Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (старшая группа детского сада). / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина – М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.
4. Чиркина, Г. Ф. Методы обследования речи детей [Текст]: пособие по диагностике речевых нарушений / Г. Ф. Чиркина; под ред. проф. Г.Ф. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

УДК 376.37

### ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ И РИТМИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Евстюничева О.Ю.<sup>1</sup>, Говорухина Т.П.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа №395 г. Донецка», г. Донецк, РФ

<sup>2</sup>МДОУ «Детский сад №8 г. Кировское», г. Кировское, ДНР, РФ

*olya.evstynicheva@yandex.ru*

**Введение.** Речевые нарушения у детей старшего дошкольного возраста являются часто встречающейся проблемой [1, 2]. Ведущее место среди них отводится дефектам произношения звуков. Необходимость поиска методик, которые позволяли бы эффективно и в достаточно короткие сроки корректировать такие речевые дефекты обусловлена тем, что сохранение нарушений звукопроизношения при переходе к школьному обучению, может стать причиной сложностей при освоении навыка письма и чтения [2]. В последнее время достаточно часто в литературе встречаются публикации касательно возможности использования подвижных игр и логоритмических упражнений в логопедической коррекционной работе с такими детьми [3, 4].

В связи с этим, **целью** проведенного исследования явился подбор содержания и оценка эффективности логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития (ФФН) речи у детей старшего дошкольного возраста с использованием игровых технологий и логоритмических упражнений (на примере дислалии).

**Основная часть.** Исследование было проведено на базе МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа №395 г. Донецка». Сначала из всего контингента с помощью специальных методик были отобраны дети ( $n=20$ ) с нарушением произношения звуков. Данная группа детей была случайным образом разделена на 2 подгруппы по 10 человек: первая служила условным контролем (КонПг), а вторая была экспериментальной (ЭкспПг). В работе с испытуемыми КонПг были применены стандартные логопедические методики по улучшению звукопроизношения у детей с ФФН (упражнения для развития фонематического слуха и восприятия, коррекции нарушения звукопроизношения [5], усиления подвижности органов артикуляции [6], упражнения для улучшения параметров речевого дыхания [5]). В работу с детьми ЭкспПг дополнительно были включены подвижные игры и логоритмические упражнения, выполняемые под музыку [3, 4]. Эффективность проводимых мероприятий оценивалась по характеру изменения таких показателей как звукопроизносительная сторона речи (восприятие и дифференцировка изолированных звуков; произнесение звуков изолированное, в слогах, в словах в разной позиции и разной слоговой структуры; в предложении) и параметры слухоречевого внимания [1, 6]. Полученные данные обрабатывались с помощью пакета программ STATISTICA 6.0 с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Первичная диагностика показала, что более чем на 70% ( $p<0,05$ ) у детей снижена способность к восприятию и дифференциации изолированных звуков, изолированного их произнесения, звукопроизношения слогов, звука в предложении; на 50% ( $p<0,05$ ) снижена способность произношения звука в разной позиции в слове. Общая оценка звукопроизносительной стороны речи свидетельствует о низком уровне ее развития – из 50 баллов дети набрали  $13,9\pm 0,52$  балла. Как видно из данных таблицы, общий уровень слухового внимания снижен на 63% ( $p<0,05$ ), что соответствует низкому уровню развития. При этом, отдельные свойства внимания у детей с нарушением звукопроизношения так же снижены более, чем на 60% ( $p<0,05$ ) относительно максимально возможного.

Таблица 1

Результаты диагностики измеряемых параметров

Показатель, баллы	Этап исследования	Подгруппа	
		КонПг	ЭкспПг
1	2	3	4
Оценка звукопроизносительной стороны речи			
Восприятие и дифференциация изолированных звуков	начало	$2,7\pm 0,32$	$2,8\pm 0,29$
	окончание	$5,3\pm 0,23^*$	$7,8\pm 0,27^{*\bullet}$
Изолированное произнесение звуков	начало	$2,6\pm 0,38$	$2,5\pm 0,32$
	окончание	$5,7\pm 0,312^*$	$6,8\pm 0,29^{*\bullet}$
Произнесение звука в слогах	начало	$3,9\pm 0,31$	$3,7\pm 0,34$
	окончание	$9,7\pm 0,37^*$	$12,4\pm 0,41^{*\bullet}$

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
Произнесение звука в словах в разных позициях	начало	1,8±0,17	1,9±0,18
	окончание	2,1±0,12	2,7±0,15*•
Произнесение звука в словах разной слоговой структуры	начало	1,1±0,17	1,1±0,18
	окончание	2,5±0,18*	2,7±0,21*
Произнесение звука в предложениях	начало	1,6±0,20	1,7±0,22
	окончание	2,9±0,24*	4,8±0,27*•
Оценка параметров слухового внимания			
Продуктивность и устойчивость	начало	1,5±0,12	1,6±0,13
	окончание	2,7±0,15*	3,3±0,14*•
Способность к переключению	начало	1,5±0,12	1,5±0,12
	окончание	2,1±0,11*	2,9±0,12*•
Сосредоточение	начало	1,4±0,12	1,4±0,11
	окончание	2,8±0,15*	3,2±0,16*•
Общий уровень слухового внимания	начало	1,4±0,11	1,5±0,12
	окончание	2,5±0,18*	3,1±0,14*•

Примечание: \* – отличия статистически значимы ( $p < 0,05$ ) в сравнении с исходными значениями, • – отличия статистически значимы ( $p < 0,05$ ) при сравнении результатов контрольной и экспериментальной подгрупп в конце исследования.

Повторная диагностика позволила экспериментально доказать, что включение подвижных игр и логоритмических упражнений в работу с детьми значительно повышает эффективность коррекционных мероприятий. Так, у детей ЭкспПг улучшились (более чем на 30%) все показатели звукопроизводительной стороны речи в сравнении с результатами, полученными у детей КонПг. Возможность произнесения звука в словах разной слоговой структуры у всех детей увеличилась в одинаковой степени.

Прирост уровня слухового внимания у детей ЭкспПг составил почти 70% ( $p < 0,05$ ), в то время, как у детей КонПг – 47% ( $p < 0,05$ ). Коррекционная логопедическая программа в ЭкспПг оказалась более эффективной для повышения уровня отдельных параметров слухового внимания: продуктивность и устойчивость у этих детей возросло на 64% ( $p < 0,05$ ) относительно результатов исходной диагностики, в то время как у обследуемых КонПг прирост численных значений данного показателя составил 42% ( $p < 0,05$ ); способность к переключению у испытуемых ЭкспПг увеличилась на 76% ( $p < 0,05$ ) в сравнении с исходными данными, что на 50% выше результатов, полученных в КонПг детей; сосредоточение увеличилось на 85 и 73% ( $p < 0,05$ ) в сравнении с исходными данными у детей экспериментальной и контрольной групп, соответственно. По видимому, улучшение показателей, характеризующих звукопроизношение, обусловлено отчасти именно улучшением слухового внимания.

**Заключение.** Таким образом, проведенное исследование экспериментально доказывает эффективность использования подвижных

игр и логоритмических упражнений в коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими фонетико-фонематические нарушения речи.

### Список литературы

1. Агаева И.Б. Сравнительное изучение сформированности звукопроизносительной стороны речи у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и с общим недоразвитием речи III уровня / И.Б. Агаева, А.С. Валевич // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-1. – С. 13-17.
2. Жукова Н.С. Уроки логопеда: исправление нарушения речи / Н.С. Жукова. – М.: Эксмо. – 2016. – 120 с. – ISBN 978-5-699-46771-6.
3. Евстюничева, О.Ю. Оценка эффективности использования подвижных игр, стимулирующих общую моторику, в коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ / О.Ю. Евстюничева, Н.А. Авраменко // Молодежь. Наука. Будущее. – 2023: сборник статей III Междунар. научно-практической конференции (23 августа 2023 г.). – Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2023. – С. 50-56.
4. Горбунова Е.В. Разноцветное детство. Игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия / Е.В. Горбунова, Е.А. Мильке, Е.В. Свистунова. – Москва: Редкая птица. – 2019. – 176 с. – ISBN 978-5-91134-636-2.
5. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г.А. Волкова. – СПб.: Детство-пресс. – 2001. – 144 с. – ISBN 978-5-89814-207-0.
6. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ. – 2003. – 240 с. – ISBN 5-89415-266-6.

УДК 376.33

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ УКРУПНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Ерошевская А.А.*

НМУ «Национальный институт образования» МО РБ, г. Минск, Республика Беларусь  
*lussuriasereno@gmail.com*

**Введение.** В современном мире педагогам диктуют всё больше задач по обучению учащихся, которым необходимо уметь следующее: отбирать и оценивать информацию; точно определять цели, которых они хотели бы достичь; планировать свою деятельность; давать оценки другим и адекватно оценивать себя; отслеживать собственные ошибки, исправлять их и т.д. Но важно не забывать, что эффективность любого обучения зависит и от уровня развития индивидуальных особенностей учащихся и их обучаемости. Н.И. Шевченко определяет обучаемость как способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности, проявляющейся в

степени легкости и быстроты, с которой приобретаются знания, осуществляется овладение приемами [1, с. 103].

В этом направлении особый интерес представляет технология укрупнения дидактических единиц (далее – УДЕ), разработанная и экспериментально проверенная профессором П.М. Эрдниевым. Технология УДЕ – это локальная система понятий, объединенных на основе их смысловых логических связей и образующих целостно усваиваемую единицу информации [2, с. 324]. По мнению Е.Н. Ериловой, технология УДЕ позволяет дать учащимся знания крупными блоками с последующей их детализацией, ведь она осуществляется по принципам сопоставления родственных и аналогичных понятий или через сравнение противоположных понятий при одновременном их рассмотрении [3, с. 62]. Данная технология обладает качествами системности и целостности, устойчивостью к сохранению во времени и быстрым проявлением в памяти.

З.О. Сахипкереева, Л.В. Квасова считают, что обучение по технологии УДЕ должно строиться следующим образом: усвоение сущности нового знания (подача информации происходит одновременно на нескольких кодах: образ, слово, фраза, смысл); выделение в новом знании из целых элементов и взаимосвязи; установление на основе выделенных элементов и их взаимосвязи более совершенного и точного целостного образа.

Важно сохранить структуру процесса и последовательности организации учебной деятельности учащихся: от восприятия информации через её творческое преобразование к самопроверке и самооценке.

Поэтому технология УДЕ имеет потенциал для адаптации в средство развития словесной речи для учащихся с нарушением слуха, что является актуальным в рамках расширения креатив-технологий в специальном образовании.

**Целью** является анализ научной литературы, посвящённой исследованиям технологии УДЕ, чтобы адаптировать её в средство для развития словесной речи учащихся с нарушением слуха.

**Основная часть.** Согласно концепции профессора Н.М. Амосова, мозг человека перерабатывает информацию этажной системой (иерархией) кодов, которые по отношению друг к другу не только находятся в субординации (соподчинении), но и обладают известной функциональной самостоятельностью (код звуков и знаков; код слов; код фраз; код смысла). Иначе говоря, в процессе мышления значительный объем информации перерабатывается и усваивается именно на нижних этажах кодовой системы, независимо от развития словесной речи. Как отмечала Т.А. Григорьева, в связи с триадой нарушений у учащихся с нарушением слуха, переработка информации может идти в рамках той же этажной системы, но с использованием иных кодов (код образ; код жест; код



смысл). Дело в том, что у учащихся с нарушением слуха первой системой коммуникации чаще является жестовая речь, а не словесная. Информация, как у нормотипичных детей, у учащихся с нарушением слуха не может усваиваться через нижние коды (код звуков; код слов; код фраз). В связи с этим развитие словесной речи у учащихся с нарушением слуха происходит намного медленнее без коррекционно-развивающей помощи.

Но в концепции Н.М. Амосова наравне с кодом звуков есть код знаков, и если его трактовать как код образ, то через систему коррекционно-развивающей помощи можно соблюсти данную иерархию (код образ; код слово; код фраза; код смысл) для развития словесной речи учащихся с нарушением слуха. Это возможно, исходя из структуры коррекционно-развивающей работы по развитию словесной речи учащихся с нарушением слуха: демонстрация, обозначение предмета / объекта / действия словом, использование слова в словосочетании (коротком предложении) / использование слова во фразе, трактовка смысла слова в разных позициях словосочетаний/фраз.

Тогда процесс одновременного усвоения взаимосвязанных операций, по технологии УДЕ, упрощенно будет выглядеть следующим образом:

1. Код образ: веник и швабра (воспринимаются изображения веника и швабры, первым метут пол, вторым моют пол; слова «подметать» и «помыть» на этом этапе не реализуются).

2. Код слов: «подметать» и «помыть» (нет ещё сформированной связи предметов на картинке и представленных слов-действий).

3. Код фраз: «Вася, подмети пол» и «Лера, помой пол» (веник воспринимается как предмет для выполнения действия «подметать», а швабра – «помыть»; нет сформированной связи о том, в каких случаях пол надомести, а в каких мыть).

4. Код смысла: Когда просят подмести пол, значит нужно убрать сухие грязь и мусор с пола, используется сухой веник и совок; Когда просят помыть пол, чтобы убрать мокрые или прилипшие грязь и мусор к полу, используется швабра с мокрой тряпкой и ведро с водой.

Исходя из вышеописанного примера использования адаптированной технологии УДЕ с учащимися с нарушением слуха, можно увидеть, что схожие процессы уборки, разбираемые единовременно, будут усвоены как два схожих по назначению процесса уборки, но используемые в разных случаях по определенными критериям отбора.

**Заключение.** Использование элементов адаптированной технологии УДЕ обеспечивают повышение качества усвоения большого объема знаний за меньшее количество времени, активизируют мыслительную деятельность, развивают внимание, память и мышление. В процессе одновременного изучения двух взаимообратных явлений происходит использование схожих или противоположных слов и словосочетаний, что позволяет активизировать и закрепить их в словарном запасе.

## Список литературы

1. Шевченко, Н. И. Принципы развития обучаемости школьников с использованием технологии укрупнения дидактических единиц / Н. И. Шевченко // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2008. – № 4. – С. 103-105. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_11161217\\_82936532.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_11161217_82936532.pdf) (дата обращения: 28.09.2023).
2. Сахипкереева, З. О. Технология укрупнения дидактических единиц в ходе освоения химии в средней школе / З. О. Сахипкереева, Л. В. Квасова // Фундаментальные и прикладные проблемы получения новых материалов: исследования, инновации и технологии : Матер. науч. трудов XII Междунар. науч.-практ. конф., Астрахань, 24–27 апреля 2018 года / под общей редакцией Джигола Л.А.. – Астрахань: ИП Сорокин Р.В., 2018. – С. 324-327. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_36980903\\_80239388.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_36980903_80239388.pdf) (дата обращения: 29.09.2023).
3. Ерилова, Е. Н. Применение технологии укрупнения дидактических единиц в высшей математике / Е. Н. Ерилова // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : сб. матер. V Междунар. науч.-практ. конф., Чебоксары, 28 мая 2017 года. – Чебоксары: ООО "Интерактив плюс", 2017. – С. 62-63. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29286322\\_83444650.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29286322_83444650.pdf) (дата обращения: 29.09.2023).

УДК 376.42

## ЖИЗНЕННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

*Киселева Т.Г.*, канд. психол. наук, доц., *Максимова С.Л.*  
ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, РФ  
*kisseleva2108@mail.ru*

**Введение.** Федеральным государственным образовательным стандартом для лиц с умственной отсталостью (УО) в части требований к результатам указывает, что освоение АООП должно быть нацелено на формирование жизненных компетенций (ЖК) у обучающихся [3]. Жизненные компетенции являются частным случаем компетенций, которые А.В. Хуторской определяет готовность человека применять полученные знания для решения конкретных жизненных ситуаций [4]. Понятие ЖК широко используется по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья в целом, но детализация данного понятия в отношении лиц с УО, особенно умеренной и тяжелой, проводится крайне редко, например, в исследовании Б.М. Басанговой, Т.Д. Шоркиной, Т.Ф. Барановой [1], В.А. Бородиной [2] при этом в зарубежных исследованиях Акуеампонг К., Bellotti М., Bates J.P., Jalazo M. D., Schwartz S., & Scruggs J. оно приобретает расширительное толкование [5, 6]. Актуальность исследований, посвященных формированию ЖК у лиц с УО,

обусловлена тем, что у детей этой нозологии нарушена связь с окружающим миром, плохо формируется адекватность реакций на изменения в мире, отмечается склонность к стереотипии, затруднена социализация, поэтому формирование ЖК как компонента практической подготовки детей с УО к жизни должна стать ведущим направлением коррекционно-развивающей работы. Мы определяем жизненные компетентности как личностную характеристику, которая определяет возможность человека решать жизненные проблемы и задачи в типичных жизненных ситуациях с использованием опыта различных видов деятельности, в соответствии со своими возможностями.

**Цель** – исследовать актуальный уровень сформированности жизненных компетенций у младших школьников с ментальными нарушениями.

**Основная часть.** Интегрируя набор ключевых компетенций и описание жизненных компетенций, определенных во ФГОС для обучающихся с УО, мы получили следующий список компетенций, который был положен в основу нашего исследования: компетенции в сфере познавательной, общественной, трудовой деятельности, в бытовой и коммуникативной сфере, личностные компетенции. В исследовании использовался метод экспертной оценки, в ходе которого педагогам, родителям и специалистам, работающим с конкретным ребенком с УО, было предложено оценить по 5-балльной шкале содержательные компоненты ЖК, которые ребенок демонстрирует на уроках, во внеурочной деятельности и дома. Исследование жизненных компетенций младших школьников с ментальными нарушениями было проведено в период с 2019 по 2023 год. В качестве контрольной группы были выбраны младшие школьники такого же возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

По всем изучаемым параметрам жизненных навыков дети с УО достоверно отличаются от сверстников с ЗПР, хотя и у последних навыки сформированы лишь на половину от максимально возможного уровня. При этом самыми проблемными компонентами жизненных навыков у младших школьников с УО оказались:

- самостоятельность, ответственность за свои поступки, характеризующая бытовой компонент ЖК;
- доброжелательность и отзывчивость, сопереживание другим людям, характеризующие коммуникативный компонент ЖК;
- начальные навыки адаптации в мире, характеризующие личностный компонент ЖК.

В нашем исследовании обнаружено, что обучающиеся с УО показали неплохой (с учетом нозологии и степени тяжести нарушения) уровень сформированности познавательного компонента ЖК и компетенций в сфере общественной деятельности, что указывает на то, что в ходе учебно-

воспитательной и коррекционной работы этим компонентам уделяется достаточное внимание, что отражается на результатах, тогда как формирование жизненных навыков в бытовой сфере, возможно, отдано на откуп семейному воспитанию. Аналогичные выводы можно сделать и в отношении коммуникативного компонента ЖК: школа формирует навыки общения со сверстниками и учителями, но для закрепления данных навыков, а также для переноса их в более широкий социальный контекст необходима помощь родителей, связанная с расширением социальных связей и отношений как ребенка с УО, так и его семьи.

Трудовые навыки, которые формируются в школе у обучающихся с УО, изначально имеют практико-ориентированный характер и учитывают особенности и возможности ребенка с УО, тем не менее они тоже требуют расширения и закрепления, поскольку если ребенок с УО наглядно видит результаты своего труда, слышит и получает благодарности за свои трудовые действия, то тем самым формируется более устойчивая мотивационная составляющая жизненных компетенций.

Разработанная нами и реализованная в течение одного года коррекционная программа по формированию ЖК включала следующие содержательные линии коррекции:

1. развитие представлений ребенка о собственных возможностях и ограничениях, об окружающем мире и своем месте в этом мире;
2. овладение социально-бытовыми умениями в повседневной жизни, применение этих умений и навыков в школе и дома;
3. овладение коммуникативными навыками, связанными со взаимодействиями со сверстниками, а также различными взрослыми (педагогами, врачами, продавцами и т.п.);
4. осознание дифференциации картины мира и ее временной и пространственной организации;
5. осмысление своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей.

Результаты по окончании программы показали, что возможны существенные изменения по всем отмеченным направлениям.

**Заключение.** Перспективы данной работы мы видим в создании комплексной программы формирования ЖК, которая была бы рассчитана на весь период обучения в начальной школе детей с УО. Эта работа позволит оценить и определить наиболее эффективные формы и методы формирования ЖК, увидеть динамику формирования, а также понять механизмы и закономерности формирования ЖК у обучающихся с УО.

### **Список литературы**

1. Басангова, Б.М. Формирование жизненных компетенций у детей с умственной отсталостью. / Б.М. Басангова, Т.Д. Шоркина, Т.Ф.Баранова – Москва: Изд-во: Сфера, 2020. – 64 с. – ISBN: 9785994925126.

2. Бородина, В.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогические технологии: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений. / В.А. Бородина – Челябинск: Цицеро, 2012. – 216 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1599 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» – URL: // <https://clck.ru/34Vp3S> (дата обращения 24.07.2023).
4. Хуторской, А.В. Когда появились компетенции? / Хуторской А.В. // Эйдос, 2023. – № 1.
5. Akyeampong K. Reconceptualised life skills in secondary education in the African context: Lessons learnt from reforms in Ghana. International Review of Education //Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft /Revue Internationale de l'Education, 2014. – № 60 (2), – PP. 217-234. <http://www.jstor.org/stable/24636724> (дата обращения 23.08.2023).
6. Bellotti M., Bates J.P., Jalazo M. D., Schwartz S., & Scruggs J. Life Skills Project. // Journal of Correctional Education. 2005. – №56(2). – PP. 96–130. <http://www.jstor.org/stable/23282836> (дата обращения 23.08.2023).

УДК 373.21

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ И ПРИЁМОВ**

***Колосок И.В.***

МБДОУ «Шахтёрский ясли-сад № 8», г. Шахтерск, РФ  
*irinakolosok98@mail.ru*

**Введение.** Речь относится к одному из важнейших показателей активности и развития ребенка. Анализ работ ведущих исследователей в области формирования лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), показал, что наиболее остро данная проблема стоит у детей старшего дошкольного возраста [1, 2, 3]. Существенная значимость логопедических коррекционных мероприятий в данном возрасте обусловлена, с одной стороны, необходимостью подготовки детей к дальнейшему обучению в школе, а с другой – высокой степенью пластичности физиологических процессов, которые обеспечивают психические и психофизиологические компоненты формирования речи.

В связи с этим, **целью** представленной работы является оценка эффективности нетрадиционных методов коррекции по формированию лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного

возраста с ОНР III уровня (на материале связного высказывания повествовательного типа).

**Основная часть.** Исследование проводилось на базе МБДОУ «Шахтёрский ясли-сад № 8». Для адекватной оценки результатов проводимых логопедических мероприятий, из всего контингента детей данного дошкольного образовательного учреждения, были отобраны дети, имеющие III уровень общего недоразвития речи ( $n=22$ ). Эту исходную группу детей случайным образом разделили на 2 подгруппы по 11 детей в каждой – контрольную (КонПг) и экспериментальную (ЭкспПг).

С детьми КонПг использовали стандартные методы коррекционной логопедической работы: составление рассказов и рассказов-описаний по сюжетным многофункциональным картинкам, рассказывание по сериям взаимосвязанных сюжетных картинок, рассказывание по одной картинке с придумыванием предшествующих и последующих событий, описание пейзажных картинок [4]. В логопедическую работу с детьми ЭкспПг были дополнительно включены приемы мнемотехники [4], кинезиологические упражнения [3, 5] и упражнения на развития речевого внимания и дидактические игры [6]. Лексико-грамматический строй речи оценивали путем диагностики уровня грамматики речи, фонематического восприятия и связной речи [2]. Полученные данные обрабатывались с помощью пакета программ STATISTICA 6.0 и Microsoft Excel с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Исходная диагностика показала, что основные показатели, характеризующие речь испытуемых детей существенно ниже (раза в 2-3) максимально возможных баллов, которые дети могли бы получить по используемым методикам. Так, в 2,9 раза ( $p<0,05$ ) снижена способность к правильному употреблению существительных множественного числа в именительном и родительном падеже, умение согласовывать прилагательное с существительным в роде, числе и падеже, образовывать сравнительную степень прилагательных и навыки словообразования.

В 2,0-2,3 ( $p<0,05$ ) раза снижена способность к владению фразовой составляющей связной речи, связной монологической речью и уровень фонематического анализа и синтеза. Хуже всего у обследуемых детей ситуация с умением конструировать предложения – эта способность детей снижена в 3,9 раза ( $p<0,05$ ) в сравнении с максимально возможными баллами. Такое существенное снижение относительно максимальных значений оцениваемых показателей как раз является отражением имеющегося у обследуемых детей общего недоразвития речи.

Включение в логопедическую коррекционную работу нетрадиционных приемов позволило улучшить умение образовывать сравнительную степень прилагательных такими детьми в 2 ( $p<0,05$ ) раза относительно результатов, полученных при исходной диагностике, в то время как традиционная логопедическая работа улучшила данный

показатель только на 40% ( $p < 0,05$ ). Умение конструировать предложения увеличилось у детей ЭкспПг в 2,5 раза ( $p < 0,05$ ). У испытуемых КонПг увеличение данного показателя составило 50% ( $p < 0,05$ ).

Установлено, что способность детей правильно употреблять существительные множественного числа в именительном и родительном падеже увеличилась на 90% ( $p < 0,05$ ) у испытуемых ЭкспПг и на 40% ( $p < 0,05$ ) – КонПг, что указывает на высокую степень эффективности дополнительно используемых мероприятий для достижения эффекта.

А на умение согласовывать прилагательное с существительным в роде, числе и падеже как традиционная, так и разработанная нами коррекционная программа оказали одинаковый эффект, проявляющийся в увеличении численного значения данного показателя на 85-90% ( $p < 0,05$ ) у всех испытуемых детей.

Проведенная логопедическая коррекционная работа и использованием дополнительных мероприятий значительно улучшила и показатели фонематического анализа и синтеза, а так же навыки словообразования у испытуемых детей ЭкспПг – они возросли более, чем в 2,5 раза ( $p < 0,05$ ), в то время как у детей КонПг увеличение данных показателей не превышало 70-80% ( $p < 0,05$ ).

Фразовая составляющая связной речи у детей ЭкспПг при повторной диагностике показала улучшение показателя на 75% ( $p < 0,05$ ) относительно исходных значений, в то время как у детей КонПг – только на 35-40% ( $p < 0,05$ ). Владение связной монологической речью в КонПг достоверно не изменилось, а у детей, получавших помимо традиционных логопедических коррекционных мероприятий дополнительные – улучшилось на 55% ( $p < 0,05$ ).

**Заключение.** Таким образом, исследование, проведенное на базе МБДОУ «Шахтёрский ясли-сад № 8», позволило экспериментально доказать большую эффективность включения дополнительных коррекционных мероприятий в виде приемов мнемотехники, кинезиологических упражнений и упражнений на развитие речевого внимания и дидактических игр в логопедическую работу с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР по формированию у них лексико-грамматического строя речи, в сравнении с традиционными мероприятиями.

### Список литературы

1. Жукова Н.С. Уроки логопеда: исправление нарушения речи / Н.С. Жукова. – М.: Эксмо. – 2016. – 120 с. – ISBN 978-5-699-46771-6.
2. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ. – 2003. – 240 с. – ISBN 5-89415-266-6.
3. Киселевская Н.А. Логопедическая ритмика как средство развития речи старших дошкольников с ОНР (общим недоразвитием речи) / Н.А. Киселевская, Э.А. Кричмар // Наука и мир. – 2020. – № 9 (85). – С. 44-46.

4. Готманова К.А. Сравнительный анализ логопедических приемов устранения речевых и неречевых нарушений у детей младшего школьного возраста с дисграфией / К.А. Готманова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 6-2. – С. 56-61.
5. Цибулькинова, В.Е. Двигательная активность и соматическое здоровье учителя: нормирование, оценка, мотивация / В.Е. Цибулькинова. – Москва, 2020. – 224 с. – ISBN 978-5-4263-0865-7.
6. Шаровар, А.И. Сюжетно-ролевая игра как средство развития диалогической речи детей с общим недоразвитием речи / А.И. Шаровар // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2020. – № 6-1(35). – С. 68-74.

УДК 376.36

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЗАИКАНИЯ: ВЗАИМОСВЯЗЬ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛОВ КОРЫ ГОЛОВОНОГО МОЗГА И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

*Кравченко А.И., Киракосова А.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*bernadskay.olga@mail.ru*

**Введение.** На сегодняшний день в логопедической практике можно наблюдать значительно увеличившийся объем нарушений речи среди детей дошкольного возраста. Согласно данным международной статистики, речевые нарушения отмечаются у 17,5% детей в возрасте до 7 лет, и эта цифра имеет тенденцию к постоянному росту. Эти нарушения отличаются разнообразием и устойчивым характером проявления, что обуславливает актуальность изучения и внедрения новых методов коррекционной педагогики [4].

**Основная часть.** Одно из особых мест в разнообразии речевых расстройств занимает заикание, которое проявляет себя в запинках, затруднённости, а чаще всего неспособности свободно высказываться и строить речевую деятельность. Заикание представляет собой нарушение темпо-ритмической организации речевого действия, затрагивающее плавность устного высказывания, обусловленное наличием судорожного состояния мышц артикуляционного аппарата.

Данное нарушение может возникнуть в период наиболее динамичного формирования речевых и личностных категорий у ребенка раннего возраста. Появление такого рода специфических особенностей непременно, в дальнейшем, воспрепятствует развитию многих личностных характеристик дошкольника, что значительно затруднит его социализацию. Постоянный характер речевой недостаточности препятствует нормальному общению со сверстниками, вызывает негативное отношение со стороны других детей к особенностям



заикающегося ребенка, что влечёт за собой снижение самооценки и речевой мотивации.

Над природой происхождения заикания рассуждали ещё с древних времён такие великие учёные как? Гиппократ и Аристотель, один полагал, что заикание является следствием несоответствия речевого и мыслительного процессов, второй же видел явление заикания в неспособности быстро соединять слоги в слова [4].

До сегодняшнего дня причины возникновения заикания до конца не исследованы и составляют основу дискуссий разного рода специалистов. Известно, что данное нарушение может сформироваться под влиянием таких факторов, как психологически травмирующая ситуация, индивидуальные возрастные особенности ребенка, особенности речевого развития, генетический фактор, неврологический фактор. Отметим, что частота проявления нарушения у мальчиков в значительной мере превосходит аналогичный показатель у девочек [3].

Считается, что состояние нервной системы в период становления речи у мальчиков, менее устойчиво к проявлениям разного рода нервно-психических расстройств, что может быть обусловлено в незначительной мере отстающим развитием мальчиков в раннем возрастном периоде.

В исследованиях многих учёных особое место отводилось взаимосвязи общей моторики и речевой деятельности при заикании. Проводя анализ моторных особенностей детей, страдающих заиканием подчеркнём, что развитие моторики и процесса экспрессивной речи происходит у ребенка в тесном единстве. Движения пальцев рук у людей совершенствовались из поколения в поколение, так как люди выполняли всё более тонкую и сложную работу. В связи с этим происходило увеличение площади двигательной проекции руки в головном мозге. Так развитие функции руки и речи у людей шло параллельно.

Карл Вернике установил, что в коре головного мозга человека существует импрессивная зона сенсорной речи, отвечающая за восприятие и понимание речи. Позднее, Поль Брока открыл зону, отвечающую за формирование двигательных и речевых действий. Дополнительную речевую область, играющую вспомогательную роль, открыл Уайлдер Грейвс Пенфилон [2].

Характерными особенностями заикающихся детей являются различные нарушения тонкой моторики рук и пальцев, орального праксиса и мимических мышц, замедленности моторных функций и общего моторного напряжения. Это обуславливает необходимость проведения коррекционной и логопедической работы по развитию моторных функций, посредством применения различных методик и программ.

**Заключение.** Таким образом, заикание представляет собой одно из самых распространённых нарушений речевой функции, отличающееся сложностью в этиопатогенетическом и клиническом отношении, которое требует изучения и комплексной коррекционной работы.

## Список литературы

1. Артемова, С.А., Дистанционные формы организации взаимодействия логопеда и воспитателя с родителями в процессе коррекции общего недоразвития речи / С.А. Артемова, М.А. Алексеева // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2021. – № 1 (87). – С. 85–91.
2. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.А. Волкова. – М: ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
3. Новикова, И.А., Современные теории развития заикания / И.А. Новикова, К.Ю. Кривонкин // *Клиническая и специальная психология*. – 2022. – Том 11. – № 3. – С. 1–43. DOI: 10.17759/cpse.2022110301.
4. Парамонова, Л.Г., О заикании / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-пресс, 2021. – 91 с.

УДК 376.37

## ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

*Кузеванова А.А.*, канд. пед. наук

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»,  
г. Барнаул, РФ  
*aagrebenkova@mail.ru*

**Введение.** Современная педагогическая наука и практика имеет в своем содержании перечень исследований и практических разработок по организации работы с целью развития семантического компонента языковой способности. При этом, изменения в отечественном образовании, введение федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и интеллектуальными нарушениями определяют необходимость пересмотра и усовершенствования традиционных методов приемов, технологий, что, указывает на необходимость поиска результативных путей и направлений развития семантического компонента языковой способности у младших школьников, имеющих тяжелые нарушения речи. [1]. Данное утверждение подтверждается тем, что обучающиеся данной категории имеют специфические особенности развития вышеобозначенного компонента языковой способности: затруднения в овладении способами адекватной семантизации значений слов, трудности анализа сравнительных и инвертируемых конструкций языка, затруднения в осознании наличия целостности и абсолютной

спаянности элементов семантически связанных выражений (поговорок, пословиц, фразеологизмов) и др.

Следовательно, становится очевидной необходимость организации и реализации коррекционно-развивающей работы с целью развития семантического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в процессе психолого-педагогического сопровождения. В этой связи, для достижения обозначенной цели и результативности проводимой работы нами была создана программа, которая подразумевает организацию целенаправленного, систематического взаимодействия специалистов службы сопровождения, педагогических работников, родителей (законных представителей). В обязательном порядке в деятельность включается администрация образовательной организации, курируя вопросы, возникающие в процессе работы, находящиеся в их компетенции.

**Основная часть.** Внедрение программы по развитию семантического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в систему работы образовательной организации и службы психолого-педагогического сопровождения будет способствовать развитию у обучающихся навыка расшифровки активных и пассивных конструкций языка, навыка объяснения значения фразеологизмов в составе высказываний, пословиц и поговорок, навыка понимания конструкций с предлогами, выражающими различные логико-грамматические отношения, навыка анализа сравнительных конструкций, которые станут базой для дальнейшего успешного обучения [2].

Ведущим специалистом, осуществляющим интеграцию усилий специалистов и координацию их действий является учитель-логопед, что обусловлено структурой нарушения обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [3].

Содержание программы выстроено во взаимосвязи следующих направлений: [4]:

– диагностическое направление, обеспечивающее своевременное выявление у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи специфики развития семантического компонента языковой способности, а также проведение итоговой диагностики для выявления результативности проведенной коррекционно-развивающей работы;

– коррекционно-развивающее направление, раскрывающее процесс развития семантического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в процессе психолого-педагогического сопровождения;

– консультативное направление, позволяющее организовать консультирование специалистов, работающих с обучающимися, их семей по вопросам развития семантического компонента языковой способности у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи;

– информационно-просветительское направление, подразумевающее в своем содержании разъяснительную деятельность со всеми субъектами образовательного процесса по вопросам связанным с развитием семантического компонента языковой способности у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в процессе психолого-педагогического сопровождения;

– профилактическое направление, нацеленное на изменение условий и устранение причин, обуславливающих возникновение специфики развития семантического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

**Заключение.** Подводя итог вышесказанному, отметим, что с учетом выявленных в процессе анализа литературы особенностей развития семантического компонента языковой способности нами описан процесс организации и содержание коррекционно-развивающей работы по развитию семантического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в процессе психолого-педагогического сопровождения. Ключевой, на наш взгляд, выступает идеи о том, что работа должна выстраиваться в тесной взаимосвязи учителя-логопеда с администрацией образовательной организации, педагогом-психологом, учителем начальных классов, родителями (законными представителями), т.е. с учетом главного принципа психолого-педагогического сопровождения – принципа междисциплинарности.

### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.– Текст : электронный // Министерство образования и науки Российской Федерации – 2014. URL: <https://clck.ru/35jmoA> (дата обращения 14.09.2023)
2. Логопедия: методические традиции и новаторство: учебно-методическое пособие для студентов вузов / Российская академия образования. Московский психолого-социальный институт; Под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – Москва; Воронеж : Московский психолого-социальный институт : МОДЭК, – 2003. – 335 с.
3. Приходько, О.Г. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций / О.Г. Приходько. – Москва : ГБОУ ВПО МГПУ. – 2014. – 102 с.
4. Овчарова, А.П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии / А.П. Овчарова // Педагогика. Психология. Теория и методика обучения. – Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 2008. – № 82-2. – С. 128-131.

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Кузьмина В.А., Бойко Н.Н.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*nadiavozniuk99@mail.ua*

**Введение.** Проблема формирования вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является актуальной и важной темой в современной логопедии. Вербальная коммуникация является одним из основных способов общения между людьми. Она позволяет выражать свои мысли, чувства и потребности посредством устной речи. Однако, некоторые дошкольники сталкиваются с проблемой недоразвития речи, что затрудняет их способность эффективно общаться с окружающими.

В педагогической науке известны исследования в области формирования коммуникативных умений (Е.В. Коблянская, И.В. Лабутова, Р.А. Максимова, Л.А. Аухадеева, Е.Е. Боровкова, М.Е. Дашкин, Ю.Н. Емельянов), использования разных средств осуществления данного процесса (Л.Р. Муниярова, О.А. Веселкова). Для настоящего исследования интерес представляют работы, изучающие особенности работы с детьми, имеющими речевые нарушения (Л.И. Айдарова, Ж.В. Антипова, И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуша, Р.И. Лалаева [3], Д.Б. Эльконин). Особое значение придается поискам методов работы с детьми с общим недоразвитием речи (Т.В. Ахутина, В.П. Глухов [1], Н.С. Жукова, Л.А. Петровская, П.В. Растенникова).

**Цель** данной научной работы – рассмотреть факторы формирования вербальной коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), проанализировать задачи, способствующие решению обозначенной проблемы.

**Основная часть.** Процесс общения – категория, которая является предметом исследований многих отечественных и зарубежных психологов, педагогов. Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин считали общение важным условием в развитии ребенка, а также главной причиной в формировании личности, главным образом в жизнедеятельности человека, сосредоточенном на изучении и оценивании себя в процессе взаимодействия с разными людьми.

Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы (Мартынова О.Н., Зализняк В.В. и Кузьменко М.И., Громова Е.В. и др.) позволил выделить **ряд факторов**, определяющих формирование вербальной коммуникации у детей с общим недоразвитием речи.

Понимание и анализ этих факторов является важным шагом в разработке эффективных стратегий и индивидуальных подходов к обучению и поддержке таких детей.

*Первым фактором*, который может влиять на формирование вербальной коммуникации у детей с ОНР, является генетика. Некоторые дети могут иметь наследственные предрасположенности к задержке речевого развития, что требует особого внимания и подходов в обучении. Исследования показывают, что генетические факторы могут влиять на развитие речи и языка у детей, и понимание этих факторов помогает определить пути и методы поддержки таких детей.

*Вторым важным фактором* является среда, в которой ребенок находится. Домашняя и образовательная среда играют решающую роль в развитии вербальной коммуникации. Семья и близкие, ребенок взаимодействует в первые годы жизни, могут повлиять на его способность понимать и использовать речь. Отсутствие подходящей стимуляции и поддержки в этой среде может замедлить процесс освоения языка и коммуникацию.

*Третьим фактором*, который стоит учитывать, являются психологические и эмоциональные аспекты. У детей с ОНР могут быть сопутствующие психологические или эмоциональные трудности, которые могут оказывать влияние на их способность общаться. Аутизм, задержка психомоторного развития или синдром Дауна могут быть связаны с трудностями в развитии вербальной коммуникации. Понимание этих факторов помогает создать подход, который будет рассчитан на учет этих специфических потребностей.

*Четвертым фактором* является доступ к речевым терапевтическим услугам и ресурсам. Доступность и качество речевой терапии, подходящие образовательные программы, оборудование и материалы имеют важное значение для успешного формирования вербальной коммуникации у детей с общим недоразвитием речи. Важно обеспечить доступность этих услуг и ресурсов для всех детей, независимо от их финансового положения или места проживания [2].

Также еще *одним немаловажным фактором*, определяющим ход развития вербальной коммуникации, является физическое развитие артикуляционного аппарата и сформированность у ребенка слухового восприятия, т.е. способности воспринимать фонемы.

Одной из важнейших задач при формировании вербальной коммуникации дошкольников с ОНР является выработка правильного произношения звуков. Для этого необходимо проводить специальные упражнения, направленные на развитие артикуляционных органов и тренировку правильного произношения звуков. Работа над произношением должна проводиться как индивидуально, так и в группе, чтобы дети имели возможность наблюдать и подражать друг другу.

Другой важной составляющей развития вербальной коммуникации является развитие словарного запаса и грамматических навыков. Для этого

проводятся различные игры, упражнения и задания, направленные на расширение словарного запаса и закрепления грамматических правил. Важно предоставить ребенку максимально возможное количество разнообразных и интересных объектов и ситуаций для общения, чтобы он мог их видеть, слышать, описывать и овладевать ими.

Однако самое главное в формировании вербальной коммуникации дошкольников с ОНР – это внимание и понимание со стороны окружающих. Родители и педагоги должны создать доверительную атмосферу, в которой ребенок будет чувствовать себя комфортно и смело высказывать свои мысли и пожелания. Важно поддерживать и поощрять ребенка, не допускать негативных оценок его усилий, анализировать и устранять причины возникновения трудностей в общении.

Для успешного преодоления проблемы формирования вербальной коммуникации дошкольников с ОНР родителям необходимо обратиться к специалистам – логопедам и речевым терапевтам. Они помогут определить степень и характер недоразвития и разработать индивидуальную программу реабилитации. Раннее обращение за помощью и систематическое выполнение в условиях семьи рекомендаций специалистов могут существенно повысить шансы ребенка на успешное преодоление проблем с речью [4].

**Заключение.** Формирование вербальной коммуникации детей дошкольного возраста с ОНР является серьезной проблемой, которая требует повышенного внимания и специальной коррекционной работы. Учет ряда факторов, влияющих на развитие вербальной коммуникации, раннее выявление общего недоразвития речи, подбор адекватных, эффективных методов коррекции речевых нарушений и индивидуализированный подход к обучению и воспитанию дошкольников с ОНР являются ключевыми шагами к успешному преодолению проблемы.

### Список литературы

1. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Козлова, Ю. А. Особенности развития вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю. А. Козлова, Л. С. Дмитриевских // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: поиск эффективных решений : сборник материалов вузовской заочной научно-практической студенческой конференции, Курган, 16 мая 2022 года / Курганский государственный университет. – Курган: Курганский государственный университет, 2022. – С. 72-76.
3. Лалаева, Р.И. Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. Особенность формирования навыка общения у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. А. Сировицкая, А. А. Коровина, Т. В. Селюкова [и др.]. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы XVII Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2021 г.). — Казань : Молодой ученый, 2021. — С. 8-14. — URL: <https://clck.ru/35zKD4> (дата обращения: 16.08.2023).

## К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Кузьмина В.А., Зиброва М.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*marina-ryshaja@mail.ru*

**Введение.** Для детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) процессы, формирующие грамматический строй речи, имеют свою, обусловленную их нарушением специфику. Отечественная коррекционная педагогика определяет термин «ЗПР» («задержка психического развития») как «пограничную» форму дизонтогенеза, выраженную в разбалансированном и замедленном темпе процесса развития психических функций, в том числе речи.

Речевая деятельность являет собой сложную многоуровневую функциональную систему, в состав которой входят: фонетический, семантический, грамматический, лексический компоненты, находящиеся во взаимозависимости друг друга. Ряд отечественных авторов (А. С. Батуев, Д. Н. Богоявленский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, М. И. Лисина, А. В. Соболева, Ф. А. Сохин, О. А. Степанова, Т. В. Туманова, Т. Н. Ушакова, О. С. Ушакова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) при изучении речевой деятельности дошкольников указывали на то, что данные компоненты речевой деятельности при взаимодействии оказывают влияние на формирование и развитие языковых навыков и протекание речевого развития в дошкольном возрасте, акцентируя внимание на том, что к периоду окончания дошкольного детства грамматический строй у дошкольников имеет свою специфику [4].

**Цель** данной научной работы – рассмотреть специфику формирования грамматического строя речи дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР).

**Основная часть.** Л. С. Выготский определяет специфику основных особенностей дошкольников с ЗПР: снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов. Эти дети ограничены в возможностях овладения грамматическими категориями и формами, и при рассмотрении процесса становления и формирования речи, можно отметить, что дети проходят несколько, связанных с восприятием слова этапов.

*Первый этап* – слово выполняет номинативную функцию, функцию называния.



*Второй этап*, охватывает преддошкольный и дошкольный возраст, происходит процесс усвоения морфологической и лексической структуры слова. Характерной чертой данного периода является взаимосвязь произнесения слова и конкретного предмета, обозначающегося данным словом, но и те формы взаимодействия, в которые этот предмет вступает с другими предметами.

*Третий этап* – абстрактное обобщение, при котором слово, приобретая особые функции, определяет и конкретный предмет, и систему отвлечённых категорий.

Процесс овладения грамматической системой ребенком сложен из-за психологической и психофизиологической природы этих процессов и связан с аналитической и синтетической активностью коры головного мозга. Процессы овладения грамматической стороной речи тесно связаны с формированием абстрактного логического мышления. Формирование грамматики в ее функции абстракции, в свою очередь, имеет большое значение как для формирования языка, так и для развития высших психических функций. В школьном возрасте при нормальных условиях речевого развития дети практически осваивают основные законы морфологии и синтаксиса. Ребенок правильно строит не только простые, но и множество сложных конструкций предложений.

Формирование грамматического строя речи у детей с ЗПР имеет определенные особенности, тесная связь между нарушениями речи и другими аспектами психического развития определяет специфические особенности. Дошкольники с ЗПР страдают от нарушений высших психических функций, которые связаны с речью: память, внимание, мышление. Внимание значительно снижено, наблюдается его рассеянность, нестабильность, ограниченные возможности распространения. При этом неоднородность можно проследить как по проявлениям речевого расстройства (даже на одной стадии речевого развития), так и по показателям развития когнитивных процессов. У дошкольников с ЗПР формирование грамматической структуры речи даже при наличии специально созданных условий отличается большими затруднениями в связи с тем, что грамматические значения всегда абстрактны и имеют большое количество языковых правил. Грамматические формы слов, словообразование и предложения формируются у детей с ЗПР, как правило, в том же порядке, что и при нормальном развитии психики и речи, но в замедленном темпе обучения, могут наблюдаться проявления дисгармонии при формировании морфологической и синтаксической системы языка, в семантических формальных компонентах речи и в искажении общего образа языка.

Коррекционно-педагогическая работа с детьми с ЗПР должна основываться на индивидуальных типологических и психологических особенностях ребенка [1], и если работа с ребенком начинается в

дошкольном возрасте, то коррекционные задачи и развивающие задачи занимают единое комплексное место в работе с ребенком. Основой организации логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР является всестороннее и систематическое изучение грамматической системы языка, целенаправленное влияние на психофизическое состояние ребенка и помощь в социальной адаптации, формирование и развитие сенсорной, интеллектуальной и языковой культуры ребенка. Также следует отметить важность задачи по развитию моторики и необходимость включать в логопедическую работу упражнения, направленные на развитие общей моторики и повышение функционального уровня систем организма, на развитие мелкой моторики как платформы для формирования не только грамматического строя речи, но и общей готовности к школе [3].

**Заключение.** Своевременная и целенаправленная коррекционно-педагогическая работа, реализующая задачи необходимые для развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, способствует коррекции нарушений и предупреждению вторичных отклонений в общем психофизическом развитии дошкольников. В специально организованных логопедических условиях у дошкольников наблюдается положительная динамика в усвоении умений и навыков, однако сохранной остается низкая способность к процессам обучения.

### Список литературы

1. Антонова, Л. Н. Практика коррекционно-развивающей деятельности шестилетних детей с нарушениями речевого и психического развития / Л. Н. Антонова // Молодой ученый. – 2016. – № 5.6. – С. 5–7.
2. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР: метод. пособие / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 79 с.
3. Кирюхина, Д. П. Особенности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Д. П. Кирюхина, М.Я. Добря // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 3 июля 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 152-156.
4. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2019. – 303 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО НАВЫКА ЧТЕНИЯ  
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОСОБИЯ  
«ЗАНИМАТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ»**

*Лихачева Н.Н.*

Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский  
государственный университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас, РФ  
*arz.unn.ru*

**Введение.** Современные требования к эффективности обучения грамоте ежегодно возрастают. В своих исследованиях Т.А. Алтухова, М.М. Безруких указывают, что 30-35% детей на этапе дошкольного образования недостаточно овладевают первоначальными навыками чтения к первому классу [1, с. 7]. Среди данной категории дошкольников довольно большую группу составляют дети, имеющие отклонения в речевом развитии, которые являются группой риска по овладению письменной речью и в дальнейшем испытывают трудности в усвоении данного вида деятельности.

Проанализировав современные развивающие компьютерные продукты по обучению грамоте, мы пришли к выводу, что не все массовые компьютерные игры, поступающие в продажу, можно использовать для работы с детьми с нарушениями речи, так как многие из них не соответствуют методике обучения детей данной категории, а в некоторых случаях содержат ошибки.

**Цель:** совершенствование логопедической работы по формированию первоначальных навыков чтения у детей, имеющих речевые нарушения, с использованием авторского интерактивного пособия «Занимательное чтение».

**Основная часть.** Процесс коррекции нарушенных функций, заключающийся в многократном повторении одного и того же материала, вызывает у детей с патологией речи утомление и пресыщение однообразной деятельностью. Интерактивное пособие помогает оживить этот процесс, сделать его более насыщенным и наглядным за счёт динамичности анимированных изображений, внесения элементов игры.

В интерактивном пособии смоделирована 61 презентация, выполненная в компьютерной программе Microsoft Power Point. Каждая презентация посвящена изучению одной буквы или дифференциации букв и сконструирована на основе авторской системы по обучению грамоте детей дошкольного возраста с нарушением речи, представленной в логопедических тетрадах [2].

Интерактивное занятие представлено системой взаимосвязанных заданий, расположенных по принципу от простого к сложному, и может

выполняться в «Режиме обучения» и «Режиме теста». Мобильность компьютерной презентации дает возможность внести необходимые изменения в ее содержание за несколько минут, учитывая уровень развития ребенка с нарушением речи.

Каждое задание выложено на отдельном слайде. При правильно выполненных заданиях появляется смайлик или надпись «Молодец». Во время занятий обязательно проводится гимнастика для глаз.

Рассмотрим варианты игровых упражнений, иллюстрирующих содержание работы по обучению чтению детей с нарушениями речи посредством интерактивного пособия.

На начальном этапе работы старшие дошкольники в увлекательной и занимательной форме знакомятся с такими понятиями, как гласные и согласные звуки и буквы.

При работе над гласными/согласными звуками детям предлагается: определить наличие гласного/согласного звука в слове; найти лишнюю картинку по наличию или позиции звука; выделить первый и последний звук в слове, звук из середины слова; подобрать слова с данным звуком; определить место звука на звуковой линейке; отдифференцировать согласные звуки по твердости-мягкости, глухости-звонкости.

В ходе занятий с использованием интерактивного пособия дошкольники учатся различать слова, близкие по звуковому составу; находить похожие по звучанию слова из двух, трех, четырех картинок; соотносить рифмующееся слово с картинкой; различать ритмические рисунки; подбирать парное слово, отличающееся от данного одним звуком.

Работая над слоговым составом слова, дети рисуют столько капелек, снежинок, пуговок, горошин, сколько в слове слогов; определяют количество слогов в слове; составляют и подбирают слоговые схемы; преобразуют слова путем изменения одного слога; выделяют ударный слог и определяют его место в слове.

В интерактивном пособии представлены разнообразные упражнения для отработки звукового состава слова. Дети учатся подбирать слова к соответствующей графической схеме и, наоборот; определять количество звуков в слове; собирать слово по первым, вторым и т.д. звукам слов; выбирать гласные (согласные) буквы, из которых состоит слово; составлять и подбирать звуковые схемы слов; проводить анализ и синтез слогов и слов; преобразовывать слоги, слова путем изменения одного звука.

Постепенно дети овладевают чтением посредством складового метода; проводят работу по составлению схем предложений; знакомятся с рядом грамматико-орфографических правил.

Овладению навыком чтения помогают корректурные пробы. Детям предлагается найти слово среди букв и прочесть его; зачеркнуть все

буквы, у которых есть пары; расставить буквы по порядку в соответствии с цифрами; найди слова в цепочке; соединить одинаково написанные слова; отделить «склеенные» слова друг от друга вертикальной чертой; выделить слова, написанные до черты и т.д.

С удовольствием дети выполняют задания на инверсию: меняют буквы местами, чтобы получилось новое слово; переносят буквы в клеточки по дугам; выбирают правильно написанное слово среди неправильно написанных слов; выделяют короткое слово в длинном; решают слоговые примеры.

Интерактивное пособие насыщено занимательными упражнениями, лабиринтами, ребусами, шарадами, загадками, логическими задачами, упражнениями на смекалку, направленными на формирование навыка чтения.

Расширению поля зрения помогает чтение по строчкам и столбцам, с фиксацией на точке, по лесенке, по стрелочкам, с помощью ключа, с наращиванием на одну букву, зашумленных и деформированных слов. Интересны задания по чтению пар слов, отличающихся одной буквой, чтение цепочек слов, близких по графическому облику; чтение цепочек родственных слов; чтение по слогам и уточнение значения трудных слов перед чтением всего текста; чтение слов, в которых минимальные единицы чтения были напечатаны разным шрифтом.

В пособии представлены игровые упражнения на антиципацию: чтение слогов на скорость, чтение слов столбиком, чтение слов с закрытой последней буквой, чтение слов справа налево, чтение слов сверху вниз и наоборот, чтение слов с пропущенными окончаниями, чтение текста через слово, через «решетку».

**Заключение.** Использование флеш-игр, представленных в интерактивном пособии «Занимательное чтение», помогает детям с нарушениями речи быстрее овладеть первоначальными навыками чтения, способствует совершенствованию у них технической и смысловой составляющих процесса чтения, что важно при обучении в начальной школе.

### Список литературы

1. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320 с. – Текст: непосредственный.
2. Лихачева, Н.Н. Занимательное чтение. Логопедическая тетрадь 1 по обучению грамоте детей дошкольного возраста с нарушением речи: развивающее пособие для детей/Н.Н. Лихачева. – Саров: Интерконтакт, 2022. – 42 с. – Текст: непосредственный.

## МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПЕРЕСКАЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗРИТЕЛЬНОЙ СИМВОЛИКИ

*Лондаренко С.Ю., Артемова А.А.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*anya-artemova-2017@mail.ru, s.londarenko@donnu.ru*

**Введение.** В данной работе обсуждаются важные аспекты исследования пересказа у маленьких детей с общим недоразвитием речи с использованием изобразительной символики. Проблемы в пересказе, которые возникают у детей с ОНР, могут серьезно затруднить их успешное обучение в школе, поэтому требуется своевременная коррекционная логопедическая работа.

**Цель** – теоретически рассмотреть и переформулировать текст, чтобы повысить его уникальность: "методы коррекционно-логопедической реабилитации детей с нарушениями речи и коммуникации" "процедуры и приемы, применяемые для восстановления и развития речевых и коммуникативных навыков у детей с нарушениями речи и способностей к общению работы в процессе улучшить способности дошкольников в пересказе при помощи визуальной символики.

**Основная часть.** Основная задача коррекционно-логопедической работы при общем недоразвитии речи заключается в обучении детей умению выражать свои мысли связно, последовательно, с соблюдением правильной грамматики и фонетики, а также рассказывать о событиях, которые происходят вокруг них.

Многие исследователи, такие как В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Е.П. Короткова, Ф.А. Сохин и другие, акцентируют внимание на значимости пересказа в развитии связной речи у детей в общей дошкольной и специальной педагогике [2].

Пересказы-это словесное воссоздание литературного образа в устной речи. При пересказе ребенок передает готовое авторское содержание, описывающий произошедшее или изложенное ранее, завыражение, варианты фраз, предложения уже готовы и не требуют дополнительного творчества или размышлений, грамматические конструкции, внутри текстовые связи [1].

Для обучения пересказу в коррекционно-логопедической работе применяется следующая схема.

- 1) подбор текстов для пересказа;
- 2) подготовительные работы;
- 3) обучению пересказывать.

Особое внимание следует уделять подбору произведений для пересказа. На первоначальном этапе работы предпочтение отдается коротким текстам, а по мере развития речевых навыков детей объем текстов постепенно увеличивается.

В процессе коррекционной работы большое значение придается анализу и обсуждению детских пересказов. В ходе анализа отмечаются такие качества составленного пересказа, как полнота, последовательность передачи содержания, смысловое соответствие тексту; использование образной выразительности, проявление элементов творчества. В ходе коллективного обсуждения пересказа дети вносят дополнения, уточнения, указывают на ошибки, допущенные в употреблении слов и словосочетаний. Таким образом у детей создаются дополнительные возможности упражняться в подборе лексем, правильном употреблении словоформ и построении предложений.

Таким образом, можно заключить, что у детей дошкольного возраста развиваются дополнительные способности. Различные методы и подходы.

В ходе обучения применяются различные стратегии и техники для достижения наилучших результатов. В образовательном процессе используются разнообразные инструменты и материалы, которые способствуют более эффективному усвоению знаний. Разнообразие методов и подходов к обучению помогает стимулировать интерес и мотивацию студентов, а также содействует развитию их критического мышления и творческого потенциала. различные виды пересказа:

- совместный (с обсуждением различных вариантов выражений);
- групповой (с активным обсуждением возможных формулировок);
- командный (с обсуждением разных способов выражения);
- коллективный (с включением обсуждения различных вариантов фразы).
- частичный (переформулируйте текст, заменяя отдельные фрагменты, в цепочке.
- с элементами инсценировки.

Целесообразно предпочитает тексты, которые имеют композиционные и сюжетные особенности, такие как отличительным сюжетом и последовательным развитием событий, разделением на фрагменты (эпизоды). Это облегчает создание пересказа помогает закрепить определенные языковые навыки и способствует лучшему усвоению языка.

Практически доказано, что дети дошкольного возраста говорят более последовательно в ситуациях пересказа, основанного на разных визуализациях, такая практика помогает дошкольникам освоить навык пересказа в различных вариантах. Мы предположили, что одним из эффективных средств развития навыков пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи может быть метод наглядного моделирования,

может быть использован в качестве способа улучшения выразительности речи, когда в качестве плана изложения используется схема-модель.

Упражнения для коррекционной работы расположены в порядке возрастания сложности, с постепенным снижением четкости плана высказывания.

В результате этого, возникает следующая последовательность действий в рабочем процессе:

- создание рассказа, основанного на наглядной демонстрации;
- рассказ после наглядного (демонстрируемого) действия;
- пересказ рассказа с помощью фланелиграфа;
- пересказ по серии сюжетных картин;
- создание истории, используя серию сюжетных картин;
- формирование повествования на основе последовательности картин;
- разработка рассказа, основываясь на наборе сюжетных изображений;
- составление истории, учитывая серию картин с разными сюжетами;
- создание повествования, основанного на серии сюжетных картин.
- рассказ по сюжетной картинке.

Постепенное использование данной системы способствует развитию навыков рассказывания у тех детей, которые изначально не обладали умением формулировать развернутые смысловые высказывания. либо сталкивались с трудностями в умении перефразировать текст.

На занятиях рекомендуется применять разнообразные методы пересказа. Например, маленький ребенок может рассказать короткий текст от начала и до конца. Более длинное произведение можно пересказывать вместе, по частям: один человек начинает, а другие продолжают его и завершают. Здесь дети приобретают первоначальный опыт пересказа, основанный на воплощении персонажей и использовании элементов драматического стиля; они ознакамливаются с изложением текста через глаза героя.

Следует отметить, что на занятиях по развитию связной речи дети быстро утомляются, перестают слушать вопросы, отвечают неполными ответами. Правильно спланированное занятие будет включать в себя разнообразные методы и приемы: проблемные вопросы, познавательные задания.

**Заключение.** Таким образом, коррекционная работа по развитию связной речи у детей строится с учетом тематического подхода к обучению и в тесном сотрудничестве с логопедом и воспитателями группы. В течение недели дети знакомятся с определенной темой на всех занятиях, что помогает расширить словарный запас и усвоить больше знаний по данной теме.

### Список литературы

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системной отсталостью речи. /В. К. Воробьева – Москва: Просвещение, 2006.



2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. /В. П. Глухов – Москва: Просвещение, 2004.
3. Давцова, Т. Г. Использование опорных схем в работе с детьми. / Т. Г Давышова, В. М. Привитная – Москва: Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения – № 1, – 2008.
4. Родинцева, И. В. Метод наглядного моделирования в коррекции ОНР у детей старшего дошкольного возраста. / И. В. Родинцева – Москва: Просвещение, 2010.

УДК 376.3

## ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Лондаренко С.Ю., Рзаева Э.Ч.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*elvira.rzaeva.200@gmail.com*

**Введение.** В деятельности человека пространственным представлениям отводится главенствующая роль, что обусловлено их участием во всех аспектах взаимодействия с окружающим миром. Стоит отметить, что в процессе развития познавательной деятельности, совершенствования и развития сенсорных, интеллектуальных и творческих способностей ребёнка формируются пространственные представления.

**Цель работы** – теоретически обосновать важность формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи. Рассмотреть основы логопедической работы по их формированию.

**Основная часть.** Пространственные представления относятся к сложной структуре психики, появляясь одними из первых в онтогенезе. Одним из благоприятных условий при развитии ребенка является своевременное их формирование. Ю.А. Блохина отмечает взаимосвязь речевого развития и сформированности пространственных представлений. Отмечая это тем, что у детей с общим недоразвитием речи имеются нарушения пространственного восприятия и задержка в процессе формирования пространственных представлений [1].

Вопросами формирования пространственных представлений занимались такие педагоги и психологи, как Б.Г. Ананьева, О.И. Галкина, А.А. Люблинская, Т.А. Мусейибова, Ж. Пиаже, Ф.Н.Шемякин и др [1].

Такие исследователи, как Е.Н. Ахальцева, Ю.А. Блохина, Г.Н. Градова и другие, говорят об однотипности речевой и неречевой симптоматики у детей с общим недоразвитием речи, которая имеет стойкий характер и связана она, как отмечают авторы, с нарушенным развитием пространственных представлений [1].

Понятие «пространственные представления» включает в себя представления человека о пространственных свойствах и отношениях, а именно об форме, величине, удаленности, взаиморасположении объектов и их перемещении в отношении друг друга.

В процессе логопедической работы по коррекции нарушений речи у детей с общим недоразвитием речи выделяют одно из традиционных направлений работы – формирование пространственных представлений [2].

По мнению О.И. Галкиной, работа по формированию и коррекции пространственных представлений при речевых нарушениях организовывается при учете следующих аспектов [3]:

- накопление детьми разнообразного чувственного опыта на основе включения различных анализаторов в наблюдение и активную практическую деятельность детей;
- формирование словесных знаний, которые развивают навыки обобщения и синтеза пространственных понятий;
- навыков использования пространственных представлений в процессе решения мыслительных задач при решении жизненных ситуаций.

В коррекционной работе по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи необходима включенность семьи, а также, учет индивидуальных возможностей и особенностей развития ребенка. По мнению О.И. Галкиной коррекционно-развивающие занятия имеют различную форму: фронтальную, подгрупповую, индивидуальную и работу с семьёй [3].

Работа с семьёй включает в себя проведения консультаций о важности формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи, вовлечение родителей в процесс коррекции, выполнение домашних заданий, закрепление пройденного материала во время каникул.

Что касается групповых и фронтальных форм работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи, тут автор предлагает включать в процесс коррекции такие элементы, как: подвижные игры по словесной инструкции; гимнастические упражнения; наглядные пособия и подвижные игры с правилами.

О.И. Галкина выделяет основные приёмы работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи, среди которых объяснение, показ, совместные действия, действия по подражанию, вопросы и наблюдения. В конце каждого занятия педагог должен привлекать детей к осмыслению и обобщению опыта действий в пространстве.

Н.Я. Семаго отмечает необходимость организовывать работу по развитию пространственных представлений основываясь на принципе замещающего развития, и учитывать следующие аспекты [4]:

- ведущий тип мотивационной деятельности ребенка;
- уровень психического развития как операционально-технологических элементов становления когнитивной и эмоционально-личностной сфер;
- индивидуальные особенности двигательного, когнитивного, аффективного и эмоционально-личностного развития ребёнка;
- учет общих закономерностей развития двигательных навыков и уровень овладения пространственными представлениями;
- особенность и очередность этапов по развитию речевого и психомоторного развития ребенка.

Пространственные представления представляют из себя абстрактное понятие, в связи с этим развитие и автоматизация их в речи у детей с общим недоразвитием речи вызывают трудности. Подтверждением этого являются научные исследования, которые говорят о том, что формой обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, являются наглядные модели. В работах А.В. Семеновича говорится о необходимости использования двигательных методов работы в коррекционном процессе, указывая на то, что является механизмом активизации мозгового метаболизма [5].

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи является важной частью коррекционной работы. Развитие пространственных представлений необходимо осуществлять с учетом индивидуальных особенностей и возможностей ребенка, исходя из особенностей развития ориентировки в пространстве в онтогенезе, начиная с работы над уровнем, предшествующему несформированному. К ведущему направлению развития пространственных представлений у детей с речевыми нарушениями относится работа по автоматизации в экспрессивной речи пространственных понятий.

### Список литературы

1. Блохина, Ю. А. Особенности формирования пространственных представлений у старших дошкольников с речевыми нарушениями / Ю. А. Блохина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. – №3 – 257 с.
2. Лесгафт, П. Ф. Воспитание ребенка / П. Ф. Лесгафт. – Москва : Книговек, 2012. – 416 с.
3. Моргачева И. Н. Ребенок в пространстве/ Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. Методическое пособие. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009. - 212 с.
4. Семаго, Н. Я. Формирование пространственных представлений у дошкольников и младших школьников / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго // Москва : Психология. – 2000 – 5 – 167 с.
5. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А. В. Семенович. – Москва : Генезис, 2005. – 268 с.

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ

*Малышева Е.В., Петрова Л.С.*

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, РФ  
*Katerinka312.85@mail.ru, luuuuusp@yandex.ru*

**Введение.** Жизнь любого человека, независимо от пола, возраста, образования, социального положения неразрывно связана с межличностным взаимодействием.

Современное дошкольное образование направлено на обеспечение условий, нужных для своевременного коммуникативного развития личности. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ДО) в качестве целевого ориентира выделяют «активное взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми, участие в совместных играх, способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, умение сопереживать, адекватно проявлять свои чувства, стараться разрешать конфликты» [ФГОС, 2013]. Однако далеко не всем детям легко дается усвоение норм и правил человеческого общения. Особые трудности испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), преимущественное большинство из которых составляют дошкольники с задержкой психического развития (ЗПР).

**Цель исследования:** развитие навыков межличностного взаимодействия старших дошкольников с задержкой психического развития со сверстниками.

**Основная часть.** Межличностное взаимодействие определяется, как форма социальной активности человека, или так называемое общение в процессе деятельности. В ходе такого взаимодействия приобретается какой-либо результат, формируются межличностные отношения, и происходит развитие личности человека. Для него требуется совокупность определенных навыков и умений, которые обеспечат положительное воздействие людей друг на друга и эффективное решение всевозможных задач общения в совместной деятельности.

Его отсутствие вызывает серьезные проблемы в формировании множества психических процессов и свойств личности [Клюева, 2006]. Поэтому крайне важным является помощь в овладении ребенком навыкам взаимодействия и способствование погружению его в социальную среду.

Анализ литературы показал, что межличностное взаимодействие у старших дошкольников с задержкой психического развития имеет свои

характерные особенности. У них наблюдается низкая потребность в общении, дезадаптивные формы взаимодействия, эмоциональная поверхностность и неустойчивость контактов, трудности в проявлении эмпатии. Они часто проявляют импульсивное поведение, провоцирующее конфликты. Так же характерной является тенденция к зависимости и подчинению более активным и волевым членам детского коллектива, несформированность умения сотрудничать и согласовывать действия самостоятельно и высокий процент негативного отношения к совместной работе вместе с низким уровнем ориентации на партнера в процессе взаимодействия.

Вместе с тем, многие авторы [Гаврилушкина, 2009], [Локтева, 2007], [Бакшеева, 2020], [Киселева, 2021] говорят о возможности достижения более высоких результатов в развитии навыков межличностного взаимодействия со сверстниками у дошкольников с ЗПР. Коррекционно-развивающая работа при этом должна определяться в соответствии с их возрастом, особыми образовательными потребностями, спецификой нарушений и особенностями условий их воспитания и жизни в целом.

В ходе анализа программно-методического обеспечения мы выявили, что одними из эффективных методов развития навыков межличностного взаимодействия являются сказкотерапия и игра.

Сказкотерапия является методом психологической коррекции, способствующим развитию гармоничной личности и решению индивидуальных психологических проблем. По определению [Зинкевич-Евстигнеева, 2006] сказкотерапия является процедурой поиска значения, расшифровки познаний о мире и концепции взаимоотношений в нем. Инструментом сказкотерапии является сказка. Она позволяет на примере действующих лиц увидеть особенности поведения, поступков и коммуникативных умений, прожить конкретную жизненную ситуацию. Благодаря накопленному сказочному опыту, ребёнок обогащает свой коммуникативный опыт, усваивает нормы поведения, учится сотрудничеству.

В ходе использования коммуникативных игр организуется продуктивная совместная деятельность дошкольников, закрепляющая усвоенный опыт и развивающая умения взаимодействовать, договариваться и сотрудничать со сверстниками.

**Заключение.** Все это указывает на эффективность сочетания данных методов в коррекционно-развивающих занятиях по развитию навыков межличностного взаимодействия у дошкольников с ЗПР.

### Список литературы

1. Бакшеева, Э. П. Особенности социальных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / Э. П. Бакшеева, Е. А. Ефремова // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее. – 2020. – С. 45-63.

2. Гаврилушкина, О.П., Заречная А.А. Исследование социального взаимодействия дошкольников с нормальным и задержанным развитием. Другое детство // Сборник тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М.: МГППУ, 2009. – С. 54–57.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Игры в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. Санкт-Петербург: Речь, 2006. – 208 с.
4. Киселева, Т. Г. Особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями развития / Т. Г. Киселева, А. Е. Матаулина // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 3 (56). – С. 444-450.
5. Клюева, Н. В. Общение. Дети 5–7 лет / Н. В. Клюева, Ю. В. Филиппова. – 2-е издание, перераб. и доп. – Ярославль : Академия развития, 2006. – 160 с.
6. Локтева, Е.В. Содержание работы по формированию социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. – №3. – С.27-35.
7. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013.

УДК 376.3

## ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Мануйлова Е.Н., Рощина Г.О.*, канд. пед. наук, доц.  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д.Ушинского», г. Ярославль, РФ  
*manuilova-en@rostov4.ru*

**Введение.** Самое сензитивное время для развития читательской грамотности – это период обучения в начальной школе для детей с интеллектуальными нарушениями. Именно там, формируются умения работы с информацией, которые необходимы для дальнейшего успешного обучения и адаптации к социальной жизни.

**Цель** работы – обозначить важность читательской грамотности для умственно отсталого младшего школьника. Рассмотреть примеры методов ее формирования и диагностики.

**Основная часть.** Самой важной задачей школы является выпуск ученика, который успешно адаптируется в разных условиях социальной жизни. Для этого нужно разбираться в информационных потоках, критично подходить к содержанию и смыслу текстов.

Проблема обучения смыслового чтения становится актуальным при реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для детей с ограниченными

возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями). При завершении четвертого класса, согласно современным федеральным нормативным документам по легкой умственной отсталости по предметам Чтение и Речевая практика, выпускник должен иметь осознанное, правильное, плавное чтение вслух целыми словами с использованием некоторых средств устной выразительности речи; участие в обсуждении прочитанных произведений; умение высказывать отношение к поступкам героев, оценивать поступки героев и мотивы поступков с учетом принятых в обществе норм и правил; представления о мире, человеке, обществе и социальных нормах, принятых в нем.

Такие требования к результатам обучения в начальной школе можно объединить в читательскую грамотность. Этот термин является «метапредметным» и должен использоваться не только на уроках чтения, но и на всех остальных предметах. Ведь очень важно научить ребенка видеть главное в тексте, задаче, просьбе...

Для умственно отсталого младшего школьника овладение читательской грамотностью процесс не легкий. Дети сейчас очень мало читают книги. Все чаще захватывает яркий экран, подпитывая интерес картинками и видео, поэтому тяжело воспринимать то, что слышат и читают, выбирая только простые предложения. В результате: не понимают весь текст. Зачастую умственно отсталый ребенок не правильно прочитывает слова, из-за этого в голове возникают ошибочные образы и непонимание прочитанного. Свои мысли по формированию читательской грамотности описывали много ученых, среди них: Павлова Л.А., Рыжкова Т.В., Молдавская Н.Д., Сафонова А.М., Воюшина Т.П., Леонтьев А.А., Зимняя И.А., Жинкин Н.И., Соколов А.Н., Гальперин И.Р., Сметанникова Н.Н. Все они раскрыли в своих исследованиях разные подходы, приемы работы с текстами. Из этого можно сделать вывод, что формирование читательской грамотности – процесс не быстрый и не самопроизвольный. Здесь требуется особая подготовка педагогов и включение в умственную деятельность обучающегося, особенно, если у него интеллектуальные нарушения.

Колганова Н.Е. отмечает, что развитие читательской грамотности должно проходить на каждом уроке, включая внеурочную деятельность.

Читательская компетенция, как метапредметный термин, не прописан в ФГОС НОО ОВЗ (с интеллектуальными нарушениями). В федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обозначены только личностные и предметные результаты. Поэтому можно оценить у ученика уровень чтения. А именно грамотности, исследовать не представляется возможным и не оценивается, а значит развитие не контролируется.

Именно читательскую грамотность у таких детей мало исследовали. В большей массе есть методики для нормотипичных учеников. Они

сводятся к тому, что нужно прочитать определенный текст и ответить на вопросы. Чем больше правильных ответов, тем выше уровень грамотности. Применять такие методики для умственно отсталого ребенка невозможно, потому что уровень познания у таких детей разный и ответы на вопросы тоже будут слишком разные.

Обычно для отслеживания навыков чтения у учеников с интеллектуальными нарушениями составляется карта наблюдений, где вносятся пометки по уровню развития. По такой карте можно проследить динамику по каждому году обучения.

Как же можно развивать читательскую грамотность? Асмолов А.Г. заметил, что важное условие для продуктивного формирования читательской грамотности является мотивация. На этом этапе можно использовать игру, которую очень любят ученики. Она им понятна и близка. Они быстро включаются в нее и так же быстро выходят. Детей нужно заинтересовать процессом, увлечь.

Еще важная составляющая – это проведение речевых разминок для совершенствования навыков чтения и выразительности речи. У умственно отсталых школьников есть проблемы с речью. Но они не обращают внимание на ошибки, маловыразительность. Поэтому и не знают о правильности произношения, грамотности, даже выполняя задание. Важно показать и отработать на разминках словесный материал. И третье условие: использование технологий продуктивного чтения.

Оморокова М.И. предлагает начинать с предвосхищения текста. Выдвинуть предположения, о чем сюжет, что будет происходить и так далее. Потом обратить внимание на выразительность чтения, на эмоции, которые используются в тексте. Прочувствовать собственным голосом слова, переживания героев или восхищение природой, картиной. Далее, на заключительном этапе ответить на некоторые вопросы по прочитанному материалу. Это могут быть открытые или закрытые вопросы, верные или неверные утверждения. Работая с задачами на математических уроках, можно проиграть ее в классе на мячиках, следуя каждому действию из условий. Ученик наглядно увидит, проговорит все манипуляции. Потом ответит на вопросы, которые задаст учитель по пониманию смысла задачи. На рисовании можно поговорить о художественных произведениях, определить сюжет, настроение, эмоции героев и автора. Нарисовать иллюстрации к прочитанным произведениям. Изобразить героев. На уроках мира природы и человека можно выбрать ключевые слова из текста, а от них выйти на понимание главной мысли, записи в тетрадь ключевых моментов, составление конспектов.

**Заключение.** Таким образом, самое сензитивное время для развития читательской грамотности – это период обучения в начальной школе для детей с интеллектуальными нарушениями. Именно там формируются умения работы с информацией, которые необходимы для дальнейшего успешного обучения и адаптации к социальной жизни.



## Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. / А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская. – М.: Просвещение, 2011. – 162 с. - ISBN 978-5-09-019148-7
2. Гальперин, А.Д. Текст как объект лингвистического исследования. / А.Д. Гальперин. – М.: Ком Книга, 2006. – 144 с. – ISBN 978-5-484-00854-4
3. Колганова Н.Е. О читательской компетентности младшего школьника [Электронный ресурс] – URL:<http://elibrary.ru/item.asp?id> (дата обращения: 28.09.2023).
4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: Психология для студента. / А.А. Леонтьев– М.: Смысл, Изд. Центр Академия, 2005. – 288 с.- ISBN 5-89357-025-1
5. Сергеев, А.А. Формирование метапредметной компетенции читательская грамотность у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и нормой развития. / А.А. Сергеев – Волгоград: Ред. изд. центр ВГАПО, 2019. – 119 с. – ISBN 978-5-98926-198-7

УДК 376.32

## НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Мартынова И.С., Гурова А.А.*

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л.Н. Толстого» г. Тула, РФ  
*info@tsput.ru*

**Введение.** По данным Всемирной организации здравоохранения, численность детей со зрительными нарушениями увеличивается ежегодно. Рост числа разнообразных видов нарушений зрения у детей связано с увеличением образовательной, психоэмоциональной и зрительной нагрузки. Значение зрения невозможно уменьшить, так как оно влияет на формирование у детей «картины мира», которую в дальнейшем они используют для ориентировки в пространстве, контроля выполняемой деятельности. Так же зрительные ощущения дают человеку много данных из внешнего мира в отличие от других видов чувственного познания.

**Целью** написания данной работы является не просто выявление уровня имеющихся знаний учащихся, сформированности той или иной деятельности, развития тех или иных сторон психики, а эффективность воздействия на учащихся посредством, нетрадиционных методов в реализации коррекционно-развивающей работы.

**Основная часть.** Необходимость индивидуального подхода к детям признается любым специалистом, но осуществление его на практике – дело совсем нелегкое [1]. Проблемой данного принципа является выявление способов развития возможностей детей с характерными особенностями. На сегодняшний день данная проблема имеет актуальный характер, именно поэтому мы заинтересовались ей.

Нетрадиционные способы ведения урока имеют ряд практических особенностей, которые необходимо знать при реализации на практике, в первую очередь, для повышения эффективности образовательного процесса благодаря улучшению заинтересованности детей в процессе, соблюдении необходимых норм. Такие методы дают возможность не только поднять интерес учащихся к предмету, науке, а еще развивать их креативность, умения, продуктивность, самостоятельность.

Для учащихся нетрадиционные приёмы и методы ведения занятия – переход в другое эмоциональное состояние, это иная форма взаимодействия, коммуникации, ощущение себя в новом положении означает принимать на себя новые обязанности и ответственность. Для педагога – это самостоятельность и полностью иное отношение к своей деятельности [2]. Особенное значение имеет использование такого подхода в работе с детьми с нарушениями в развитии.

Для повышения эффективности учебного процесса целесообразно использование разнообразных нетрадиционных методов. Они способствуют: □ созданию благоприятной атмосферы; □ организации обмена деятельностью; □ организации мыслительной деятельности; организации смыслового творчества; □ организации рефлексивной деятельности.

У детей с нарушением зрения часто возникают проблемы с общением, поведением, обучением и эмоциональным развитием. Помимо трудностей с социальным взаимодействием и общением, у детей могут возникнуть различные трудности с правильным восприятием мира. У них нарушено представление об общей картине мира. Ребенок может воспринимать мир как несвязанный хаотичный набор элементов. В результате он не находит своего места в жизни, чтобы быть полноправным членом общества. В результате искажается характер взаимодействия с окружающей средой.

Основная задача в работе с такими детьми – открыть дверь в этот мир, научить их общаться, воспринимать себя в этом мире, воспитывать духовно-нравственные качества, развивать творческие способности.

Психолого-педагогическая коррекция является одним из важнейших звеньев в системе комплексной реабилитации детей. Основная задача коррекционной работы – создать условия для всестороннего развития ребенка с нарушением зрения в целях обогащения его социального опыта и гармоничной интеграции в группу сверстников.

Оптимизация коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями – одна из основных задач, которую пытаются решить педагоги. Для решения важнейших задач их психического и физического развития в последнее время активно стали внедряться нетрадиционные методы и средства. В настоящий момент разработано множество нетрадиционных методик обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, такие как: изотерапия (лечение по

средствам изобразительной деятельности); музыкотерапия (терапия через музыку); имаготерапия (терапия через образ, куклотерапия); сказкотерапия; цветотерапия; песочная терапия; бумагопластика; фитотерапия и многие другие [3].

Существуют разные точки зрения о достоинствах и недостатках нетрадиционных методов обучения. К положительным сторонам рассматриваемых способов обучения относятся целеустремленность учеников, ведь они чувствуют продуктивность от своих действий. Также дети вовлечены в процесс, они рассуждают и анализируют свои знания самостоятельно. Благодаря взаимной поддержке все чувствуют уверенность в своих действиях, появляется познавательная активность. Интерактив практически исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. Учащиеся могут критически мыслить, решать сложные проблемы с помощью анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Активные методы развивают коммуникативные умения и навыки, помогают становлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивают воспитательную задачу, поскольку приучают работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей. Нетрадиционные методы снимают нервную нагрузку детей, дают возможность менять формы их деятельности.

Однако существуют и недостатки в использовании разнообразных нетрадиционных способов обучения. К ним относится невозможность преодоления нежелания ребенка учиться. Для некоторых детей активные методы предстают чем-то, что разрушает их привычное представление о процессе обучения, что соответственно создаёт некий внутренний дискомфорт. Для некоторых детей работа в команде с использованием активных методов – только способ ничего не делать. Также все зависит от навыков учителя, если он способен регулировать образовательный процесс, то все будет хорошо, потому что иначе возникнет анархия. И, наконец, не нужно забывать о том, что увлечение активными методами может увести от главного на уроке – получение знаний по конкретному вопросу.

**В заключение** можно сказать, что развитие разнообразных нетрадиционных методов в работе с детьми с нарушением зрения важно и очень актуально. Применение различных нетрадиционных способов обучения способствует повышению мыслительных способностей и фантазии, коммуникативных навыков, тренировки общей и артикуляционной моторики. Дальнейшее исследование данной темы должно продолжаться, так как существует множество разнообразных видов и методов обучения, которые еще не до конца изучены.

## Список литературы

1. Борисова, Н. А. Арт-терапия как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения / Н. А. Борисова, О. Н. Беляева // Череповецкие научные чтения – 2012: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Череповец, 15 ноября 2012 года / Отв. редактор Н.П. Павлова. Том Часть 2. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2013. – С. 19-21.
2. Михайленко, Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т. М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: Материалы Международной научной конференции, Челябинск, 20–23 октября 2011 года. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140-146.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г. К. Селевко; Проф. пед. б-ка. – Москва: Нар. образование, 1998. – 255 с.

УДК 37.02./09.

## МНЕМОТЕХНИКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Павлова А.П.*

МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа № 1 «Волшебница» г. Харцызска»  
(МБДОУ № 1), г. Харцызск, РФ  
*anastasia310311@gmail.com*

**Введение.** В эпоху информационных технологий, развитие речи у детей является актуальной задачей. Дети умеют пользоваться техникой, но не всегда способны выразить свои мысли и чувства словами. Они испытывают трудности в описании своего личного опыта и впечатлений с помощью всего лишь 2-3 фраз. Поэтому живое общение с ребенком и грамотное обучение родной речи являются важными факторами.

В современной дошкольной образовательной системе развитие речи детей дошкольного возраста является одной из важнейших задач. Особенно редким сейчас стало владение образной речью, богатой синонимами, дополнениями и описаниями. Под связной речью понимается умение составлять развернутое изложение на определенную тему, которое логично, последовательно, правильно и образно передает содержание. Г.М. Лямина, Н.Ф. Ладыгина, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, Ф.А. Сохин и другие, уделяли внимание проблеме развития связной речи у дошкольников [2].

Эффективность развития связной речи зависит от начала процесса и методов обучения. Одним из эффективных методов является мнемотехника. Использование разных видов мнемотехники способствует успешному формированию связного высказывания у дошкольников.

Мнемотехника (или мнемоника) – это система методов и приемов, которые помогают эффективно запоминать информацию. Она играет важную роль в освоении детьми знаний о природных объектах, окружающем мире, а также в сохранении и воспроизведении информации, а также в развитии речи.

Введение мнемотехники в образовательный процесс с дошкольниками становится все более актуальным. Она помогает детям эффективно запоминать и восстанавливать информацию.

**Цель** – раскрыть эффективное применение мнемотехники в формировании связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

**Основная часть.** Занятия по развитию связной речи являются основным средством обучения детей речевым навыкам. В таких занятиях широко используются визуальные модели и графические схемы.

Визуальное моделирование применяется при работе над различными видами монологических высказываний, таких как пересказ, составление рассказов по картине или серии картин, описательный и творческий рассказ.

Для детей может быть сложно строить связные истории или пересказывать события в логической последовательности. Они могут запутаться в мелких деталях и не суметь выделить самое важное в рассказе. Задача педагога заключается в том, чтобы научить детей выражать свои мысли последовательно, логично и выделять главную информацию.

Работа с мнемотаблицами, или модельно-графическими схемами, помогает детям выбирать наиболее важные аспекты объекта, предмета или явления. Процесс использования графических схем и моделей проходит поэтапно.

Вначале дети знакомятся с различными видами моделей: наглядно-предметной моделью, предметно-схематической моделью и схематической моделью.

При использовании метода наглядного моделирования дети знакомятся с графическим способом представления информации – моделью. В качестве моделей могут использоваться геометрические фигуры, силуэты, контуры предметов, условные обозначения действий, контрастная рамка и другие.

Наглядная модель служит планом, обеспечивающим связность и последовательность рассказа ребенка. Она помогает детям организовать свои мысли и структурировать свои высказывания.

Развитие навыка пересказа с использованием мнемотаблиц происходит поэтапно.

На первом этапе дети учатся анализировать текст и выделять основных персонажей, замещая их графическими символами.

На втором этапе формируется умение передавать события при помощи схематических заместителей, используя условные обозначения.

Третий этап заключается в передаче последовательности эпизодов, правильном расположении объектов повествования.

Мнемотаблица также выступает в роли плана, которого дети придерживаются при пересказе.

Для дошкольников может быть сложно составить рассказы о картине или серии картин. В ходе обучения составлению рассказа важно научить детей выделять основные объекты, устанавливать их взаимосвязь, обдумывать причины событий и уметь объединять фрагменты в один сюжет.

В ходе работы с детьми в МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа № 1 «Волшебница» г. Харцызска» мы использовали модельные схемы, такие как фрагменты картин, силуэты значимых объектов, чтобы помочь детям развивать навык последовательного пересказа и повествования. Когда они овладели этим, мы предложили им добавлять элементы творчества, такие как придумывание начала и конца истории, добавление новых качеств персонажам и т.д.

Составление предварительной мнемотаблицы перед описанием значительно способствует развитию навыка составления описательных рассказов о предметах или явлениях. Поскольку основой описания являются конкретные знания ребенка о предмете, элементами модели рассказа служат его качественные и внешние характеристики, такие как размер, цвет, форма, детали, материал, способы использования, что нравится и т.д.

Особенно сложными для детей являются творческие истории. Здесь визуальные модели оказывают непроходимую помощь.

Ребенку предлагается модель истории, и ему предлагается наделить элементы этой модели собственными изобретенными качествами и рассказать связное повествовательное высказывание, соответствующее этой модели.

В нашей работе была следующая последовательность по обучению творческому рассказыванию историй.

В начале процесса детям предлагался персонаж, и им давалось задание придумать ситуацию или историю, которая могла бы произойти с этим персонажем. Затем, для развития творческих способностей, персонажи заменялись силуэтными изображениями, которые позволяли детям придумывать характер и внешний вид персонажей самостоятельно. Далее, детям задавалось направление рассказа, а в конце они сами выбирали тему и героев своего рассказа.

Однако, используя визуальные модели для обучения творческому рассказыванию, не нужно опасаться, что это сделает мыслительные процессы детей «ленивыми» или речь «штампованной». Напротив, использование мнемоники способствует активизации развития всех компонентов связной речи у детей.

**Заключение.** Овладение связной речью вовремя и с правильным подходом является ключевым условием для полноценного психического развития ребенка и является основной целью образовательной деятельности в дошкольном учреждении. Без хорошо развитой речи невозможно настоящее общение, а ребенок может испытывать трудности в учебе и не достичь успеха.

#### **Список литературы**

1. Большева, Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники: Учебно-методическое пособие. 2-е изд. испр. / Т.В. Большева – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. – 96 с.
2. Омельченко, Л. В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л. В. Омельченко // Логопед. – 2008. – №4. – С. 102 -115.
3. Полянская, Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. / Т.Б.Полянская – СПб.: ООО «Издательство «Детство - пресс», 2010. – 64 с.

УДК 376.1

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Попкова Т.Ю.***

МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа № 308 города Донецка», г. Донецк, РФ,  
*tatianalosl@mail.ru*

**Введение.** На сегодняшний день, дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР) являются самой значительной группой детей с особыми возможностями здоровья. Детями с задержкой психического развития принято считать детей с нарушением нормального темпа психического развития ребенка [3].

Для детей с ЗПР свойственны такие особенности развития как недостаточный запас знаний и представлений об окружающем мире, пониженная познавательная активность, замедленный темп формирования высших психических функций, слабость регуляции произвольной деятельности и нарушения различных сторон речи.

Также для детей с задержкой психического развития характерна пониженная обучаемость, однако они способны использовать помощь взрослого и переносить усвоенные навыки в другие ситуации [1]. Таким образом, развитие речи детей с ЗПР является одной из наиболее актуальных тем современной коррекционной педагогики.

Речь дошкольников с задержкой психического развития имеет свои особенности. Их изучением занимались многие отечественные ученые например такие как: А. Р. Лурия, Р. И. Лалаева, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина, Е. В. Мальцева, Н. Ю. Борякова.

В отличие от обычно развивающихся сверстников, у детей с задержкой психического развития чаще встречаются недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слуховой памяти, нарушения звукопроизводительной стороны речи, снижение словарного запаса [3].

**Цель работы** – выделение основных особенностей развития активного и пассивного словаря у детей с задержкой психического развития. Установление методов развития словарного запаса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Основная часть.** Важной особенностью речи детей с ЗПР является значительное расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дети понимают значение многих слов, объем их пассивного словаря может быть близок к норме, однако употребление слов в речи вызывают большие затруднения.

В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает. Значительно труднее усваиваются слова обобщенного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки.

В связи с этими особенностями возникает необходимость развития словарного запаса у детей дошкольного возраста с ЗПР. Для развития словарного запаса у детей дошкольного возраста с ЗПР применяются такие методы как:

*Наглядные.* В качестве наглядных методов могут использоваться наблюдение и демонстрация наглядных пособий.

*Практические.* Ведущим практическим методом является упражнение.

*Игровые.* Достоинство игровых методов и приёмов заключается в том, что они вызвали у детей повышенный интерес, положительные эмоции.

*Словесные.* В качестве словесного метода, сочетающегося с наглядными, игровыми и практическими, можно использовать беседу или чтение произведений разного жанра.

При выборе методов работы с детьми с ЗПР стоит также учитывать, что им сложно концентрироваться на мало интересных для них занятиях, при этом игра или выполнение интересного эмоционально окрашенного задания позволяет завлечь их и в течение долгого времени, удерживать их внимание данной деятельностью, попутно развивающей их словарный запас.



Исходя из этого, дидактическая игра является основным способом развития словарного запаса у детей дошкольного возраста с ЗПР, так как: во-первых, игра является ведущим видом деятельности детей данного возраста, а во-вторых, в ней присутствуют задача, указания на правила, действия, требующие концентрации и усердия.

Таким образом, для развития активного и пассивного словаря можно использовать следующие задания:

1. Дидактическая игра «Какая, какой, какое?».

Целями данной игры является обучение ребенка подбору определения, соответствующему данному примеру, явлению; активизировать усвоенные им ранее слова.

В данной игре ребенок должен подобрать как можно больше слов, описывающих данный предмет.

Лиса – ... (рыжая, пушистая, большая, маленькая, красивая)

Шапка – ... (тёплая, зимняя, новая, старая)

Мама – ... (добрая, ласковая, нежная, любимая, дорогая)

2. Дидактическая игра «Четвертый лишний».

В данной игре ребенок должен определить, какое слово лишнее, не подходящее к другим словам, и объяснить почему:

Грустный, печальный, унылый, глубокий;

Слабый, ломкий, долгий, хрупкий;

Крепкий, далекий, прочный, надежный.

Если ребенку непонятно значение какого-либо слова, его следует ему объяснить.

3. Игра «Слова — антонимы».

Цель данной игры - обучить детей подбирать прилагательные с противоположным значением.

В данной игре ребенку нужно подобрать противоположное по значению прилагательное к слову, сказанному логопедом.

Короткая черта — ... черта

Тупой карандаш — ... карандаш

Низкое дерево — ... дерево

Узкая лента — ... лента

4. Упражнение «Учим синонимы».

Цель упражнения: учить детей подбирать прилагательные с одинаковым значением.

В данном упражнении логопед просит ребенка сказать по-другому.

Например, большой – огромный, громадный и т.д.

Радостный –

Грустный –

Холодный –

Теплый –

**Заключение.** Исходя из вышесказанного, можно заключить, что развитие словарного запаса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является одной из важнейших для дальнейшего развития речи ребенка и является неотъемлемой частью работы с детьми с ЗПР. Можно сказать, что на данный момент, самым общедоступным и эффективным способом развития словарного запаса у детей с ЗПР является дидактическая игра. Дидактические игры способны эффективно развивать словарный запас ребенка в удобной и интересной для ребенка форме.

### Список литературы

1. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. / И. Д. Коненкова. – Москва: Изд-во Гном и Д, 2014. – 80 с.
2. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Р.И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С.В. Зорина. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 303 с.
3. УрГПУ : научная электронная библиотека : сайт. – Екатеринбург – URL : <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/3434> (дата обращения: 27.09.2023).

УДК 376.37

## КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Попова Н.В., Дзержко В.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*vika.dzerzhko@mail.ru*

**Введение.** Современный мир находится в постоянном развитии. В системе образования произошли значительные изменения, связанные с обновлением научной, методической и материальной базы обучения и воспитания детей. Одним из ключевых факторов этих преобразований стало внедрение новых информационных технологий, в особенности компьютерных. Компьютеризация образовательного процесса в Российской Федерации в последнее время приобретает все более ускоренный темп, а дистанционное непрерывное образование детей и подростков с ограниченными возможностями, пожалуй, является её важнейшей моментом. Внедрение компьютерных технологий сегодня – это новый этап в образовательном процессе, т.к. они являются мощным и эффективным средством коррекционного воздействия. Компьютеризация образовательного процесса включает в себя использование компьютеров и

программного обеспечения для обучения, тестирования, оценки и управления образовательной системой.

**Цель работы** – раскрыть особенности работы учителя-логопеда в дистанционном формате, плюсы и минусы, способы ее организации.

**Основная часть.** Специфика логопедической работы состоит в необходимости ее непрерывного проведения. Пропуски в занятиях, даже кратковременные, могут привести к распаду достигнутых ранее умений и навыков. Дистанционное обучение для детей с нарушениями речи — это новое решение, которое стало возможным и доступным благодаря современным технологиям. Дистанционное коррекционно-развивающее обучение проводится в соответствии с такими же целями, задачами, содержанием, как и традиционное очное обучение. Но форма подачи материала совершенно иная. Одной из самой распространенной формой являются онлайн-занятия. Они предоставляют ряд преимуществ, таких как удобство, доступность и гибкость, а также возможность использовать различные интерактивные методы обучения [1].

На наш взгляд, онлайн-занятия с логопедом становятся все более востребованными из-за нескольких преимуществ. Во-первых, они удобны, так как можно заниматься в любое удобное время и не нужно никуда ехать. Это особенно полезно для родителей маленьких детей или тех, кто живет далеко. Во-вторых, онлайн-консультации доступны для всех, независимо от того, где они находятся. Это позволяет получить помощь от специалистов со всего мира. Кроме того, индивидуальный подход к каждому обучающемуся становится проще реализовать в онлайн-формате, учитывая индивидуальные особенности каждого. Также разнообразие материалов, которые можно использовать в онлайн-формате, делает занятия более интересными и эффективными. И наконец, родители всегда могут получить обратную связь о прогрессе ребенка, а также рекомендации специалиста [4].

С нашей точки зрения, онлайн-занятия с детьми, можно проводить с использованием таких программ, как Skype, Zoom или GoogleMeet и др. Это позволяет учителю-логопеду видеть ребенка и проводить занятия в режиме реального времени. Онлайн-занятия с детьми, имеющими нарушение речи, проводятся с использованием различных методов и технологий. Вот несколько примеров:

1. Веб-приложения и платформы: существует множество веб-приложений и платформ, предназначенных для проведения онлайн-занятий по коррекции речи. Они могут включать в себя интерактивные игры, упражнения и задания, которые помогают детям развивать речевые навыки.

2. Текстовые и голосовые сообщения: учитель-логопед может использовать текстовые и голосовые сообщения для общения с ребенком, помогая ему развивать речевые навыки и исправлять ошибки.

3. Запись видео и аудио: родители могут записывать видео и аудио своих детей, чтобы специалист мог оценить их речевые навыки, дать рекомендации и разработать индивидуальный план занятий.

4. Интерактивные рабочие тетради, которые позволяют детям выполнять задания и упражнения на компьютере или планшете, помогая развивать речевые и языковые навыки.

Дистанционные занятия показывают хорошие результаты по коррекции грамматического строя речи, связной речи, обогащению словарного запаса, автоматизации звуков. Однако данный формат имеет и свой минус, который заключается в невозможности применения таких специализированных инструментов как зонды, шпатели, зондозаменители, а также любых видов контактной работы. Также могут возникать технические проблемы, связанные с интернетом, программным обеспечением или оборудованием, что нарушает ход занятий и затрудняет работу. Но плюсом при такой форме работы является то, что все участники коррекционного процесса видят друг друга. На экране транслируется изображение ребенка и логопеда. При выполнении артикуляционной гимнастики ребенок видит свои ошибки и образец правильного выполнения упражнения. Важным условием успешной работы в формате онлайн-занятий является тесное сотрудничество родителя и учителя-логопеда. Так как именно родитель становится помощником специалиста при постановке звуков, при автоматизации, а также контролирует правильное выполнение упражнений ребенком [2].

Важно отметить, что проведение логопедических онлайн-занятий имеет ряд особенностей. Первой особенностью является необходимость наличия компьютера или планшета с доступом в интернет, а также микрофона и камеры для видеоконференций. Родители должны обеспечить спокойную и тихую обстановку для занятий, чтобы ребенок мог сосредоточиться на упражнениях и заданиях. Второй особенностью является необходимость использования инновационных методик. Чаще всего в формате онлайн-занятий используются интерактивные презентации. Использование презентаций в работе с детьми с нарушением речи является актуальным и важным инструментом для достижения определенных образовательных и коррекционных целей. Они предоставляют возможность наглядно представить материал, который сложно понять или запомнить детям с нарушением речи. С помощью ярких изображений, схем, таблиц и других визуальных элементов можно объяснить сложные понятия и процессы. Использование презентаций делает процесс обучения более интересным и привлекательным для детей, что способствует их мотивации к активному участию в занятиях. Работа с презентациями способствует развитию внимания, памяти, мышления и других когнитивных процессов у детей с общим недоразвитием речи, что является важным аспектом их коррекции [3].

**Заключение.** Из вышеизложенного становится очевидным то, что у данной формы проведения логопедических занятий имеются положительные и отрицательные стороны. При условии соблюдения всех гигиенических норм, наличия оборудования, сотрудничества родителей и специалиста можно достигнуть хороших результатов.

#### **Список литературы**

1. Лынская, М. И. Организация логопедической помощи с использованием компьютерных программ [Текст]: [из опыта работы логопеда дет. сада N 2457 Москвы] / М. И. Лынская // Логопед в детском саду: науч.-метод. журн. – 2006. – № 6(15). – С. 54-56.
2. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение [Текст]: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / А. П. Панфилова. – 4-е изд., стер. – Москва: Академия, 2013. – 192 с.
3. Салова, А. В. Проблемы организации работы учителя-логопеда в дистанционном формате / А. В. Салова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 19 (466). – С. 512-514. – URL: <https://moluch.ru/archive/466/102400/> (дата обращения: 20.09.2023).
4. Селянина, С.Ю. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи [Текст] / С.Ю.Селянина // Интерактивное образование: электронная газета. Вып. №14. Декабрь. 2008.

УДК 376.37

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ**

*Попова Н.В., Корсун М.И.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*tikholaz01@inbox.ru*

**Введение.** В настоящее время уделяется большое внимание переосмыслению подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья, а также улучшению содержания коррекционно-педагогического процесса с целью повышения его эффективности. Учеными в области коррекционной педагогики отмечено, что достаточно большую группу составляют дети с тяжелыми речевыми нарушениями, среди которых можно выделить детей с общим недоразвитием речи. Развитие творческого мышления у детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) является актуальной и важной задачей в области педагогики и психологии. У детей с ОНР часто возникают трудности с развитием творческого мышления, связанные с речевыми нарушениями, недостаточным словарным запасом, сниженной способностью к анализу и синтезу информации.

**Цель** работы – раскрыть особенности и трудности, которые возникают в развитии творческого воображения детей с общим недоразвитием речи.

**Основная часть.** Ученые в области специальной педагогики утверждают, что ОНР негативно влияет на развитие познавательной и личностной деятельности ребенка.

На основе изученных исследований можно сделать следующие выводы:

1. Дети старшего дошкольного возраста, которые имеют ОНР, отстают от своих сверстников в развитии продуктивной деятельности воображения.

2. Характерными особенностями детей с ОНР являются недостаточная подвижность, низкая активность, быстрое истощение комбинаторной функции воображения и ограниченный уровень пространственных представлений.

3. Уровень логического мышления у детей с ОНР ниже возрастной нормы, они затрудняются при осуществлении классификации и обобщения предметов.

Работая с детьми, страдающими речевыми нарушениями, ученые отмечают, что развитие их творческих способностей является эффективным для формирования адаптивных навыков. Творчество помогает активизировать все аспекты личностного развития дошкольника – познавательный, эмоциональный и поведенческий [4].

Исследования и практический опыт показали, что самый благоприятный период для развития творческого мышления – это старший дошкольный возраст. В этот период у детей активно развиваются все познавательные процессы, проявляется способность видеть новое в том, что кажется обычным для взрослых. Ученые выделяли разные причины, влияющие на формирование творческого мышления. Так, Е.Л. Агаева, И.Л. Матасова, А.Ф. Говоркова считали, что творческое мышление развивается при решении проблемных ситуаций. В тоже время И.Т. Власенко, Е.Ф. Соботович, Ю.Ф. Гаркуша предполагали, что формирование творческого мышления зависит от мотивации ребенка.

Исследованиями последних лет установлено, что развитие творческого мышления является важным аспектом в развитии ребенка. Творческое мышление помогает детям проявлять свою индивидуальность, развивать свои способности и решать различные проблемы [2]. Для детей с общим недоразвитием речи развитие творческого мышления особенно актуально, т.к. приводит к позитивным изменениям всех компонентов речевой системы. Кроме того, развитие творческого мышления может способствовать улучшению общего психического состояния ребенка и снижению уровня стресса.

Творческое мышление у детей с ОНР формируется к началу старшего дошкольного возраста. В этом возрасте дети создают образы,

которые применяют потом в различных ситуациях, но они специфичны и низки по содержательности. К концу старшего дошкольного возраста дети уже способны к экспериментированию, умеют анализировать предмет, его свойства, выделяют существенные признаки объекта. В этом возрасте у детей увеличивается запас знаний об окружающем мире и в связи с этим усложняется содержание сюжетных игр. Игровые сюжеты уже не такие примитивные, наблюдается отождествление предметов и действий с ними, создание различных игровых ситуаций [5]. Но следует отметить особенности развития творческого мышления у детей с ОНР. К ним относится тот факт, что дети данной категории длительное время воспринимают и запоминают информацию через картинки, рисунки и визуальные образы, поэтому для развития творческого мышления необходимо наличие наглядности во всех видах деятельности. Также у детей с ОНР возможны трудности с экспериментированием и импровизацией, поэтому им сложно подобрать способы выражения своих мыслей и идей. Для этого можно использовать альтернативные коммуникационные способы, например, жестовую речь. Это будет стимулировать и развивать творческое мышление. У детей с ОНР отмечаются сложности в установлении ассоциативных связей между предметами, что тормозит развитие творческого мышления.

Как показал анализ литературных источников, у детей с общим недоразвитием речи отмечено отставание в развитии словесно-логического мышления. Наряду с недостатками речевого развития отмечены низкий уровень мышления, утомляемость, снижение, внимания, памяти, низкая работоспособность. Без специального обучения дети с общим недоразвитием речи сложно осваивают процессы анализа и синтеза, сравнения и обобщения [1].

Одним из способов развития творческого мышления у детей с ОНР является использование различных видов искусства, таких как рисование, лепка, музыка и танцы. Эти виды деятельности помогают детям выражать свои эмоции и чувства, а также развивать свои творческие способности [3]. Для создания цикла занятий могут использоваться разработанные методики развития детского изобразительного творчества (Н.П. Сакулиной, Т.С. Комаровой и Т.Г. Казаковой) так и нетрадиционные приемы изображения (рисование тканью, свернутой в трубочку; «точечное рисование»; рисование ладошками, кляксография, монотипия, рисование пальчиками, рисование свечками и т.д).

Также важно проводить занятия, направленные на развитие воображения и фантазии детей. Например, можно предложить им придумать историю с опорой на сюжетную картинку или создать свою собственную историю на основе личного опыта.

Творческое мышление помогает развивать воображение и фантазию, что является важным качеством для успешного обучения в школе, а также

помогает ребенку адаптироваться к новым условиям, решать различные задачи и преодолевать трудности.

**Заключение.** Таким образом, развитие мышления дошкольника обеспечивается обогащением и усложнением его практики и освоением способов самой мыслительной деятельности. Творческое мышление позволяет ставить новые задачи, находить новые решения в простых и сложных ситуациях, делать свои открытия. Развитие творческого мышления в дошкольном возрасте имеет важное значение для всей последующей жизни ребенка.

#### Список литературы

1. Алфеева, Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4-7 лет): Дис. канд. псих. наук. – М., – 2015.
2. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий. // Исследования мышления в советской психологии. / под ред. Е.В. Щороховой. – М.: Наука, 1966. – С.259–276
3. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г.Г. Григорьева. – Москва : Кафедра – М : Academia, 2000. – 342с
4. Рыжова, Н.В. Методика развития навыков изобразительного творчества у детей с общим недоразвитием речи / Рыжова Наталья Владимировна. – М.: Речь, 2014. – 357 с.
5. Протодьяконова, Н. В. Особенности творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Протодьяконова, Н. Э. Куликовская. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 3 (83). – С. 844-846.

УДК 376.2

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА УЧРЕЖДЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Попова Н.В., Савенкова Ю.Я.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*nat.popova@donnu.ru*

**Введение.** Качество выполнения любой профессиональной деятельности, в том числе педагогической, зависит от уровня профессиональной компетентности специалиста. Безусловно, успешности педагога в деятельности способствует стартовый уровень профессиональной компетентности, приобретенный в процессе получения соответствующего профессионального образования. Наряду с этим,



развитие и рост профессиональной компетентности происходит в процессе уже самой профессиональной деятельности. Этот процесс может стимулироваться разными факторами: личными мотивами профессионального саморазвития, желанием достичь высокого уровня профессионального мастерства, требованием повышения квалификационной категории, привлечением к участию в конкурсах, необходимостью прохождения курсов повышения квалификации.

**Цель работы** – раскрыть значение и структуру профессиональной компетентности педагога учреждений специального образования.

**Основная часть.** Повышение уровня профессиональной компетентности на сегодняшний день – важный аспект в области специального образования. Проблемами формирования и развития профессиональной компетентности занимались В.А. Адольф, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Г. Бернгард, М.И. Лукьянова, А.М. Новиков, Г.С. Трофимова и др. В настоящее время известны различные теории формирования профессиональных качеств педагога специального образования. В исследованиях В.Н. Введенского, В.Н. Дружинина, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Н.В. Кузьминой, Н.Н. Лобановой, А.К. Марковой изучены содержание и формирование компетентности педагога.

Новиков рассматривает понятие «профессиональная компетентность» как абсолютно противоположное понятию «профессионализм», тем самым относит его к технологической подготовке. А к «профессиональной компетентности» автор относит такие качества личности, как самостоятельность, творческий подход к решению задач, стремление к самосовершенствованию, гибкость ума, креативность, умение сотрудничать в коллективе, взаимодействовать с коллегами. В свою очередь, Л.И. Фишман считает, что термин «компетентность» находится в тесной взаимосвязи с понятием «культура профессиональной деятельности» и рассматривается как совокупность характеристик педагога, использующиеся в процессе профессиональной деятельности. И.А. Зимняя, рассматривая понятие «профессиональная компетентность», выделяет две модели – личностную и деятельностную. По мнению В.Д. Шадрикова, профессиональная компетентность начинает формироваться в процессе профессиональной подготовки и проявляется в знаниях, умениях, способностях и личностных качествах на протяжении всей профессиональной деятельности [3]. Таким образом, можно отметить, что все авторы рассматривают компетентность как интегральную личностную характеристику педагога.

В настоящее время система специального образования стоит на пороге глубоких инновационных преобразований, в связи с чем, профессиональная компетентность приобретает особую значимость. Можно предположить, что профессиональная компетентность педагога, работающего в сфере специального образования, представляет собой

совокупность универсальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих результаты в коррекционно-образовательном процессе в условиях модернизации системы образования и определяется наличием внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности и отношения к своей профессии как к ценности. Компетентный педагог в системе специального образования должен обладать творческим потенциалом саморазвития [4]. Структуру профессиональной компетентности педагога учреждений специального образования можно представить через совокупность следующих его компетенций:

1. **Общепрофессиональные компетенции** – общепедагогические: владение базовыми психолого-педагогическими знаниями и умениями, обеспечивающие успешное решение коррекционно-образовательных и воспитательных задач; соответствие всем требованиям педагога, независимо от его специализации; обладание всеми качествами личности, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности.

2. **Профессионально-специализированные компетенции** – специфические, относящиеся к практике: владение специфическими для данной профессии знаниями и умениями.

3. **Технологические** – профессиональные качества личности, необходимые для освоения современных образовательных технологий.

4. **Коммуникативные** – установление доверительных взаимоотношений с детьми; коммуникативные умения и навыки.

5. **Рефлексивные** – регулирование личностных достижений педагога, стимул к профессиональному росту, совершенствование педагогического мастерства. Эта компетенция проявляется в способности к самопознанию, самоанализу, самореализации педагога.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность педагога учреждений специального образования определяется как важнейшая составляющая теоретической и практической подготовленности специалиста к осуществлению педагогической деятельности, представленная совокупностью общепедагогической, специальной, технологической, коммуникативной и рефлексивной компетенций и выражающаяся в способности самостоятельно, ответственно и эффективно выполнять определенные профессиональные функции.

Показателем успешной деятельности, квалификации и компетентности, разнообразие умений и навыков, владение современными технологиями, является профессионализм педагога. Общеизвестно, что становление специалиста в любой области неразрывно связано с развитием его личности. Черты личности педагога в специальном образовании, такие как ответственность, мобильность, гибкость, творческий подход могут способствовать успешности в его профессиональной деятельности. Поэтому профессионализм определяется не только профессиональными качествами, но и личностными [2].

Такие качества, как эмоциональная стабильность, позитивный настрой, оптимизм, целеустремленность и гибкость положительно влияют на решение различных педагогических ситуаций. Целеустремленный педагог чётко определяет свои цели и стремится к их достижению. Гибкость позволяет педагогу адаптироваться к различным обстоятельствам и условиям, быть готовым к самообразованию и самосовершенствованию. Эмоциональная стабильность, позитивный настрой, заинтересованность, увлеченность, целеустремленность, гибкость, интеллигентность, сострадание, милосердие – все эти качества необходимы педагогу учреждения специального образования для успешности и эффективности своей работы.

**Заключение.** Подводя итог, следует обратить внимание на тот факт, что в области специального образования от педагогов требуется постоянная работа над формированием и повышением профессиональной компетенции и совершенствовании личных качеств. Постоянное пополнение знаний, овладение новыми методами и приемами работы с детьми, самосовершенствование и саморазвитие будут способствовать формированию личности педагога как профессионального, грамотного, успешного специалиста коррекционно - образовательного пространства.

### **Список литературы**

1. Денисова, Р. Р. Профессиональная подготовка дефектологов: историко-педагогический аспект: монография / Р. Р. Денисова, А. В. Калиниченко. – 3-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 144 с.
2. Нурлыгаянов, И.Н. Представления о личностно–профессиональных характеристиках учителей–дефектологов, взаимодействующих с семьями слепоглухих детей / И.Н. Нурлыгаянов, А.Ф. Сайтханов, Л.Ф. Хайрtdинова // Дефектология. – 2019. – № 4.
3. Зимняя, И. А..Педагогическая психология : учебник для вузов : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. - Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с
4. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студ., обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1 – 174 с.

## ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ С ДЕТЬМИ ОНР

*Присяжная Т.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*p.t.v.1968@mail.ru*

**Введение.** С введением федерального государственного стандарта дошкольного образования внедряются новые развивающие педагогические подходы, включая ЛЕГО-технологии. Обратив внимание на разнообразие игрушек наших детей, мы задумываемся о том, какие из них могут быть полезны в коррекционно-логопедической работе.

Для более эффективной работы с такими детьми необходимо было создать яркие, функциональные обучающие средства, способные воздействовать буквально на все органы чувств ребенка и сочетающие в себе возможности мощного влияния как на эмоциональную, так и на логическую сферы, позволяющее связывать их, быстро «строить» надежные и устойчивые «мостики» к тем навыкам и умениям, которые должен освоить ребенок [1]. Многолетние усилия датских педагогов, ученых и конструкторов привели к созданию разветвленной системы наборов ЛЕГО, которая нашла широкое применение во всем мире. В последние годы ЛЕГО все более широко применяется при решении психолого-педагогических задач и в нашей стране. Манипулируя с элементами ЛЕГО, ребенок учится добру, творчеству, созиданию. Однако вопросы формирования начального этапа конструктивно-игровой деятельности с ЛЕГО в специальной научно-методической литературе не получили должного освещения и лишь в последнее время изучаются и практически используются.

Во время выполнения практических заданий включаются различные группы мышц, происходит развитие и коррекция моторики рук, познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы. Тренируя пальцы, мы оказываем мощное воздействие на развитие речедвигательных зон коры головного мозга, на её работоспособность, что в свою очередь стимулирует развитие речи. Применение ЛЕГО-технологии будет способствовать активизации речевой деятельности, а именно формированию ориентировки, планирования, реализации речевого плана, контроля за качеством речью.

В основу применения ЛЕГО-технологии при работе с детьми с ОНР положен деятельностный принцип. Он заключается в том, что обучение детей с ОНР направлено не на отдельные конструктивные умения, а на формирование самого механизма деятельности, обеспечение мотивационной ориентировочной, целевой и операционально-технической ее сторон.

С использованием ЛЕГО-технологии мы не только развиваем у детей навыки конструирования и технические умения, но также создаем условия для их всестороннего развития. Включая критическое мышление, смелость, уверенность в себе, ответственность и умение работать как самостоятельно, так и в команде. Основным методом обучения с использованием ЛЕГО-технологии является игра, которая и представляет идеальную среду для гармоничного развития ребенка.

**Цель** – раскрыть использование ЛЕГО-технологии в работе с детьми ОНР для развития мелкой моторики.

**Основная часть.** Современные требования к организации обучения и воспитания детей в ДОУ становятся все более высокими. Педагогам предстоит сложная задача – построить свою работу таким образом, чтобы она не только отвечала запросам общества, но и сохраняла самоценность периода детства.

В программе ДОУ все чаще уделяется внимание развитию общих моторных навыков. Воспитатели и родители, как правило, помещают развитие мелкой моторики в рамки развлекательной деятельности. В то время как развитие мелкой моторики рук у детей, как важное обучающее и развивающее занятие, часто неправильно исключается из основных.

Развитие мелкой моторики способствует развитию высших корковых функций, что также способствует развитию речи у детей. Поэтому модуляция движений пальцев и кисти рук является важным фактором, который стимулирует речевое развитие ребенка. Это способствует развитию артикуляционных движений и подготовке кисти руки к письму. Развитие мелкой моторики является мощным средством, стимулирующим работу коры головного мозга и развитие мышления ребенка.

Работа с ЛЕГО конструктором решает такие задачи в развитии мелкой моторики у детей с ОНР как: тренировку тонких дифференцированных движений пальцев и кистей рук, развитию способности координированной работы рук со зрительным восприятием, формированию творческой активности, пространственного мышления, умению воплощать свои идеи в художественный образ, фантазии, воспитанию уважительного отношения к своему и чужому труду [2].

Работу по развитию движений пальцев и кисти рук следует проводить систематически, по 5-10 минут не только на логопедических занятиях, но и во время других занятий.

Вначале дети могут испытывать трудности с выполнением многих упражнений, поэтому необходимо постепенно разрабатывать эти движения.

Представленная нами вариативная модель развития мелкой моторики с использованием конструктора LEGO содержит цель и задачи по развитию мелкой моторики (рис. 1).

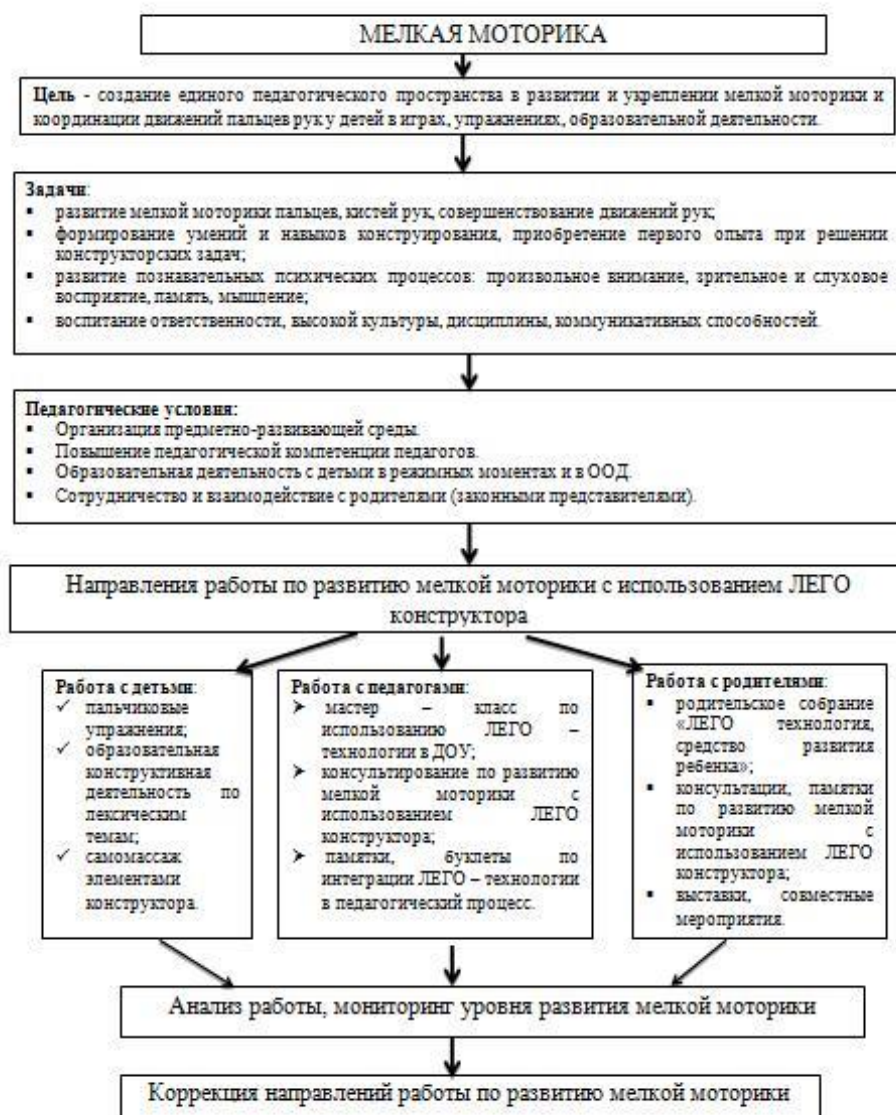


Рис. 1. Вариативная модель развития мелкой моторики у детей с ОНР и ФФНР с использованием ЛЕГО – конструктора

Особое внимание следует уделить педагогическим условиям, которые включают основные направления: работу с детьми, повышение компетенции педагогов путем освоения современных педагогических технологий, а также методы взаимодействия с родителями воспитанников.

Мониторинг и анализ работы необходимы для дальнейшей коррекционной деятельности, планирования основных направлений и развития точности мелких движений кистей и пальцев у детей.

**Заключение.** Применение технологий ЛЕГО в развитии мелкой моторики сделало коррекционный процесс более результативным. Дети воспринимают занятия как игру, которая не вызывает негативных эмоций, а наоборот, помогает им развивать внимательность, усидчивость и точность выполнения инструкций. Это способствует лучшему усвоению материала для коррекции речи. Чем больше разнообразных методов

логопедического воздействия используется при работе с детьми с речевыми нарушениями, тем успешнее формируется их речь.

### Список литературы

1. Зорина, О.Ю. Использование легио-технологий как средства коррекции и развития речи дошкольников с ОНР / О.Ю. Зорина // Филологическое образование в период детства. – Т. 22. – 2015. – С. 32-34
2. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: Пособие для педагогов-дефектологов / Авт.-сост. Т.В. Лусс. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – М.: РУДН, 2007 – 133 с.

УДК 377

## МОТИВАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКЕ К КОНКУРСУ «АБИЛИМПИКС»

*Романовский С.А.*

ГПОУ «Новокузнецкий техникум строительных технологий  
и сферы обслуживания», г. Новокузнецк, РФ  
*prognfkomk@mail.ru*

**Введение.** Соревнования по профессиональному мастерству, такие как «Абилимпикс», представляют собой важное событие в жизни будущих специалистов с особыми образовательными потребностями, стремящихся достичь выдающихся результатов в своей профессиональной сфере. Мотивация играет решающую роль в успешной подготовке к этому конкурсу. В данной работе исследуется мотивация в структуре подготовки к конкурсу «Абилимпикс».

**Основная часть.** Конкурс «Абилимпикс», ориентированный на развитие профессиональных умений и компетенций, стал одним из наиболее престижных соревнований среди будущих специалистов с особыми образовательными потребностями. Как отмечают Е. М. Грибанова и М. М. Подчалимов, «Абилимпикс» – эффективный инструмент формирования осознанного самостоятельного профессионального выбора, мотивации к саморазвитию [2]. Согласно О. Ф. Гефеле, как показывает международный и российский опыт проведения чемпионатов профессионального мастерства, движение «Абилимпикс» стремится к эффективному решению проблемы профессиональной мотивации [1]. Это связано с тем, что участие в соревнованиях «Абилимпикс» не только повышает профессиональные умения участников, но и поддерживает их стремление к профессиональному росту и достижению высоких стандартов качества в выбранной профессиональной области.

Успех на этом конкурсе предполагает не только высокую профессиональную компетентность, но и выдающуюся мотивацию участника. Мотивация играет важную роль в подготовке к «Абилимпикс», так как она определяет направленность и усилия участников, их готовность к преодолению трудностей и стремление к лучшим результатам. Как указывает О. И. Сулова, мотивационный компонент применительно к процессу профессиональной подготовки можно трактовать как совокупность устойчивых внутренних и внешних мотивов, регулирующих и придающих целенаправленный характер деятельности студентов по овладению профессией, детерминирующих направленность личности на творческую самореализацию [5]. Это подчеркивают важность мотивационного аспекта в контексте подготовки к конкурсу «Абилимпикс» и его влияние на профессиональное становление будущих специалистов.

Конкурс «Абилимпикс» предоставляет участникам возможность реализовать практические умения и компетенции, связанные с их профессиональной сферой. По словам Н. В. Квач, огромную роль в формировании положительной мотивации учебной деятельности играет возможность осуществления практической деятельности по выбранной специальности, что ведет к еще более успешному формированию профессиональной готовности студентов [3].

Ряд авторов отмечает, что мотивация через чемпионат «Абилимпикс» - это процесс стимулирования интереса и стремления к достижению высоких результатов в профессиональной деятельности через участие в соревнованиях и получение признания за свои достижения [4].

Мотивация участников конкурса «Абилимпикс» может быть представлена как внутренними, так и внешними факторами. Внутренние мотивы могут включать в себя стремление к саморазвитию, желание достичь профессионального совершенства, а также интерес к выбранной области. Внешние мотивы могут включать в себя признание со стороны коллег, родителей, педагогов, а также материальное вознаграждение и возможность карьерного роста.

В контексте подготовки к конкурсу «Абилимпикс» следует отметить, что мотивация играет непреодолимо важную и детерминирующую роль в формировании успеха у участников данного соревнования. Уровень мотивации оказывает существенное воздействие на каждый этап подготовки, начиная от установления целей и задач и заканчивая выполнением практических заданий в ходе конкурса.

Участники, обладающие высокой степенью мотивации, проявляют настойчивость в достижении своих целей. Они готовы приложить значительные усилия и вложить большее количество времени в обучение, что способствует более эффективному совершенствованию умений и компетенций. Сильная мотивация также стимулирует участников к постоянному самосовершенствованию, что особенно важно в процессе подготовки к «Абилимпикс».



Участники, обладающие высокой мотивацией, имеют тенденцию к достижению более высоких результатов на конкурсе «Абилимпикс». Они более сфокусированы на успешном выполнении задач, менее подвержены стрессу и более склонны к творческому подходу к решению сложных задач и проблем. Мотивированные участники более целенаправлены и решительны, что способствует их профессиональному росту и развитию.

Мотивация играет неотъемлемую роль в подготовке и успешном выступлении участников на конкурсе «Абилимпикс».

**Заключение.** Мотивация играет важную роль в подготовке к конкурсу «Абилимпикс». Мотивация участников определяет направленность и настойчивость их усилий, влияет на качество подготовки и итоговые результаты. Конкурс «Абилимпикс» представляет собой важное мероприятие, которое способствует развитию профессиональной мотивации и саморазвития участников. Он укрепляет связь между образованием и профессиональной сферой, поддерживая стремление студентов к успешной реализации себя в выбранной профессии. В этом контексте, мотивация остается одним из ключевых факторов, определяющих успешную подготовку и участие в конкурсе «Абилимпикс». Эффективное стимулирование мотивации может привести к достижению выдающихся результатов и содействовать развитию профессиональных умений и компетенций, а также повышению конкурентоспособности в профессиональной сфере.

#### Список литературы

1. Гефеле, О. Ф. "Абилимпикс": вектор на личностный и профессиональный рост и повышение конкурентоспособности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / О. Ф. Гефеле // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2022. – № 2(29). – С. 35-40. – DOI 10.46573/2409-1391-2022-2-35-41. – URL: <https://clck.ru/35zKfJ> (Дата обращения: 20.09.2023).
2. Грибанова, Е. М. Чемпионат профессионального мастерства «Абилимпикс» Курской области как эффективный инструмент профессионального становления обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Е. М. Грибанова, М. М. Подчалимов // Педагогический поиск. – 2023. – № 7. – С. 14-17. – URL: <https://clck.ru/35zGHa> (Дата обращения: 20.09.2023).
3. Квач, Н. В. К вопросу о формировании профессиональной готовности студентов вузов средствами мотивации / Н. В. Квач // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 98. – URL: <https://clck.ru/35zGJG> (Дата обращения: 20.09.2023).
4. Романовский, С. А. Из опыта участия в качестве эксперта на VIII Региональном чемпионате «Абилимпикс – 2023» в Кузбассе(компетенция «Сетевое и системное администрирование») / С. А. Романовский, С. В. Мельников, О. И. Дорогавцева // Образование. Карьера. Общество. – 2023. – № 2(77). – С. 80-85. – URL: <https://clck.ru/35zGK8> (Дата обращения: 20.09.2023).
5. Сулова, О. И. Мотивационный компонент в структуре профессионального становления будущих специалистов / О. И. Сулова // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. – 2005. – № 11-2. – С. 165-168. – URL: <https://clck.ru/35zGKe> (Дата обращения: 20.09.2023).

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Рощупкина Л.Н.*

МБДОУ «Ясли-сад № 121 общеразвивающего типа города Макеевки»,  
г. Макеевка, РФ  
*lidia.yazikowa@yandex.ru*

**Введение.** Современная концепция дошкольного образования, а также изменение требований к содержанию и характеру дошкольного образования, определяют необходимость совершенствования развития ребенка дошкольного возраста, как многомерного целостного процесса, важным направлением которого является развитие речи. Преодоление несформированности или нарушения интонационной стороны речи является необходимым элементом для полноценного развития речи, подготовки дошкольников к дальнейшему успешному школьному обучению, в том числе и профилактики дошкольной дезадаптации детей с разными нарушениями различных категорий.

**Цель тезисов** – теоретический анализ и обобщение общей и специальной психолого-педагогической литературы по формированию интонационной стороны речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

**Основная часть.** Изучением преодоления фонетико-фонематического недоразвития речи (далее – ФФНР) занимались множество отечественных исследователей (Р. Е. Левина, Л. Г. Парамонова, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева и др.). Обобщая их исследования, главной характеристикой фонетико-фонематического недоразвития речи является незаконченность процессов становления и дифференциации звуков.

В свою очередь, мало изученным в настоящее время остается вопрос о наличии интонационных нарушений у детей с ФФНР. В ряде исследований, например в диссертационной работе Л. А. Копачевской, отмечается, что у старших дошкольников с данной патологией интонационная сторона речи развита недостаточно. Ограниченные интонационные возможности характеризуются нечетким восприятием и воспроизведением мелодических рисунков фраз, логического ударения, ритмических и слогоритмических структур, ошибочным употреблением словесного ударения в речи, некоторыми измерениями темпе-ритмической организации речи в сторону ее убыстрения или замедления [3, с. 12].

Речь как языковое явление – это прежде всего средство коммуникации, в которой важную роль играет интонация. Термин «интонация» восходит к латинскому *intonare* – громко говорить. Однако этимологическое значение слова не покрывает современного терминологического его содержания. Как отмечает О. С. Родионова,

интонация – это сложное явление, которое состоит из ряда компонентов [4, с. 93]. Разделяя мнение некоторых авторов, интонация в конечном счёте связана с эмоциями говорящего, затрагивает не только способ мышления человека (поскольку связана тесным образом с логикой), но и его чувства, «музыку его души». По мнению Г. Ш. Давлеткулова, интонация и звуки состоят из одних и тех же акустических компонентов: основного тона, тембра, интенсивности и длительности звучания. Одни качества и изменения этих компонентов существенны для звуков, другие – для интонации [2, с. 102]. Интонация сложный комплекс выразительных средств речи, включающий мелодику, темп, паузы, ударение и тембр.

Известно, что большая распространенность нарушений интонационной стороны речи у детей с ФФНР и отсутствие целенаправленной коррекции этих нарушений, обуславливает необходимость уточнения существующих подходов формирования интонации как составляющей готовности к школьному обучению [1, с. 109]. На основе исследований Е. А. Георгица, была составлена схема особенностей формирования интонационной стороны речи у старших дошкольников с ФФНР, которая осуществляется в трех направлениях (см. рис. 1).



Рис. 1. Особенности формирования интонационной стороны речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Стоит отметить, что при таком подходе, функционал логопеда состоит также в постановке диафрагмально-речевого дыхания, исправлении дефектов звукопроизношения, автоматизации звуков в речи, помощи в практическом овладении дошкольниками навыками словообразования и словоизменения. Целенаправленное развитие

интонационной стороны речи делает речь дошкольника более понятной, что благоприятно сказывается на коммуникативной деятельности и стимулирует детей к дальнейшему совершенствованию коммуникативно-речевых умений и навыков.

**Заключение.** Работа по формированию интонационной стороны речи у дошкольников с ФФНР будет более эффективна, чем традиционная логопедическая коррекция (подразумевающая проведение коррекционных занятий в рамках дошкольного образовательного учреждения), если [5, с. 228]:

- обучить родителей дошкольников с ФФНР моделированию интонационной стороны речи в коммуникативных ситуациях и объяснить необходимость их реализации в семье на ежедневной основе, регулярно и системно;

- предоставить необходимый инструментарий в виде методических рекомендаций для родителей;

- осуществлять консультационную поддержку по запросу.

Очевидно, что семья является главным фактором развития интонационной стороны речи ребенка. Предполагается продолжить исследования в данном направлении и затронуть, в будущем, вопросы сопровождения родителей по формированию интонационной стороны речи у детей с ФФНР.

### Список литературы

1. Георгица, Е. А. Развитие интонационной стороны речи старших дошкольников с ОНР / Е. А. Георгица // Этнокультурное образование в современном мире. – 2017. – С. 108-114.
2. Давлеткулова, Г. Ш. Понятие интонации в лингвистической и методической литературе / Г. Ш. Давлеткулова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2011. – №4. – С. 100-103.
3. Копачевская, Л. А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, – 2000. – 17 с.
4. Родионова, О. С. Интонация самостоятельный уровень языковой структуры / О.С. Родионова // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2007. – №2. – С. 93-103.
5. Шереметьева, Е. В. Интонационная сторона речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью / Е. В. Шереметьева // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – №4. – С. 224-228.

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

*Ручица Т.С., Гальцова В.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*www.violettagalts@yandex.ru, t.ruchitsa@donnu.ru*

**Введение.** Познавательное-речевое развитие является одним из направлений дошкольного образования. Это направление включает в себя развитие речи, языковых навыков, понимания и восприятия информации. Речь детей дошкольного возраста является одним из средств познания окружающего мира. Она служит средством коммуникации, обучения и социализации, позволяя ребенку выражать свои мысли, чувства и желания. Формирование грамматической стороны речи – это важный аспект познавательного-речевого развития, который включает в себя обучение правильному использованию грамматических форм и конструкций языка.

В настоящее время среди детей дошкольного возраста всё чаще встречаются дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), при котором оказываются несформированными все стороны речи. Исследования Г.Л. Волковой, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной показывают, что в структуру дефектов у детей с ОНР входят нарушения грамматической стороны речи.

В связи с этим формирование грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР имеет большое значение в современной логопедии, а методика ее развития является одной из актуальных [5].

**Цель** – теоретический анализ особенностей формирования словообразования у детей с ОНР III уровня.

**Основная часть.** Дети с ОНР овладевают речью в том же порядке, что и дети с нормальным речевым развитием. В то же время имеется ряд важных особенностей, например, позднее начало речи, аграмматизмы и т.д. В работах некоторых авторов, таких как Б. М. Гриншпун, Т. Б. Филичева и С. Н. Шаховская, были описаны специфические особенности формирования грамматического строя речи у детей с ОНР [5, 2].

Одним из аспектов развития грамматических структур детской речи является формирование навыков словообразования. Навыки словообразования – это процесс формирования умения образовывать слова по правилам грамматики, что включает в себя умение изменять слова по падежам, числам, родам и другим грамматическим категориям [1].

С.Н. Цейтлин, Н.В. Нищева, Н.С. Жукова и Т.Б. Филичева показали, что процесс словообразования у детей с ОНР происходит в той же последовательности, что и у детей с нормой речевого развития. Нарушения грамматического строя речи у детей с ОНР возникают из-за недоразвития

морфологических и синтаксических обобщений и языковых операций, что приводит к трудностям в образовании и использовании грамматических форм. Это означает, что у дошкольников с общим недоразвитием речи не наблюдается спонтанного формирования грамматических категорий [3, 5].

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР испытывают значительные трудности при образовании таких форм слова, как предложно-падежные конструкции существительных, падежные окончания формы множественного числа существительных, изменение глаголов по родам в прошедшем времени, согласование существительных и прилагательных в роде, падеже и числе [3].

Поуровневый анализ состояния речевой функции у детей с ОНР, проведенный Р.Е. Левиной, показал, что дети с третьим уровнем общего недоразвития речи, определяемым как уровень «развернутой фразовой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития», испытывают трудности в образовании новых слов и изменении уже существующих. Это проявляется в заменах слов как по звуковому, так и по смысловому принципу, в неправильном употреблении слов, в замене их другими, в использовании преимущественно качественных прилагательных и употреблении относительных прилагательных только в редких или знакомых ситуациях [4].

К основным ошибкам дошкольников с ОНР III уровня, относятся:

- 1) смешение окончаний при изменении существительных по падежам («мама приготовила варенье из малина»);
- 2) неправильное согласование имен прилагательных с существительными в роде и числе («собака белый», «шапка красный»);
- 3) унификация окончаний при образовании родительного падежа единственного и множественного числа существительных («яблоков», «тарелков», «ногов»);
- 4) нарушение дифференциации вида глаголов при изменении их по числам («груши спеет», «кошки маучат»);
- 5) неправильное согласование глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе («лошадь стоят», «море шумят»);
- 6) отсутствие понимания согласования личных местоимений и глаголов («он стоит – ты стоит», «я играю – ты играем»);
- 7) неправильное употребление окончаний при согласовании имен существительных с именами числительными («два лиса», «пять шары»).

Для устранения таких ошибок в речи детей необходимо методически правильно выстроить коррекционно-логопедическую деятельность по формированию навыков словоизменения, а именно:

- регулярно повторять и закреплять правильное произношение слов и грамматических форм;
- использовать игры и интерактивные задания, которые помогут детям лучше понять грамматические правила;

- постепенно усложнять задания и материал, чтобы дети могли последовательно осваивать новые грамматические формы и структуры;
- создать благоприятную обучающую среду, которая будет мотивировать детей к исправлению ошибок в своей речи;
- применять различные методы и подходы к обучению, включая использование современных технологий и мультимедийных материалов;
- постоянно наблюдать за прогрессом детей и корректировать программу в соответствии с их потребностями и успехами;
- поддерживать и поощрять детей, чтобы избежать снижения их самооценки и мотивации к обучению;
- работать с родителями для обеспечения комплексного подхода к коррекции речевых нарушений и закрепления полученных знаний.

**Заключение.** Анализ специальной литературы показывает, что отдельных исследований состояния словообразовательных возможностей у детей с ОНР не проводилось. Информация по этой теме в основном носит описательный характер и указывает на трудности в словообразовании без подробного анализа нарушений, которые лежат в основе формирования словообразовательных навыков. Отсутствие специально разработанных методик для детального изучения степени сформированности процесса словообразования у таких детей, определяет отсутствие и фрагментарность научных представлений об исследуемой проблеме. Малоизученная специфика недоразвития уровня словообразования у детей с ОНР, объясняет недостаточное внимание, уделяемое развитию словообразования в специальной методической литературе.

Перспективой дальнейшего исследования может стать разработка эффективных методов и подходов для формирования навыков словоизменения у детей с общим недоразвитием речи III уровня, а также изучение влияния этих навыков на развитие устной и письменной речи ребенка.

### **Список литературы**

1. Зализняк, А.А. «Русское именное словоизменение» с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию / А.А. Зализняк. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 752 с.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
3. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с ОНР / Н.В. Нищева. – М.: Детство-Пресс, 2019. – 544 с.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Альянс, 2017. – 368 с.
5. Филичева, Т.Б. 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.

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Ручица Т.С., Новодольская А.С.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*nastyanovodolskaya@mail.ru, t.ruchitsa@donnu.ru*

**Введение.** С каждым годом число детей, нуждающихся в помощи логопеда, увеличивается. К числу наиболее часто встречающихся нарушений речевого развития у детей дошкольного возраста относится общее недоразвитие речи (далее – ОНР). Особенностью детей с ОНР является нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. Коммуникативная функция речи у данной категории детей нарушена, что приводит к трудностям общения.

Коммуникативная компетенция является сложным, многокомпонентным образованием, развитие которого начинается в дошкольном возрасте. Проанализировав различные точки зрения ученых мы будем придерживаться того, что коммуникативная компетенция это совокупность компетенций, определяющих желание человека общаться с другими людьми, умение организовать общение, включая умение слушать собеседника, эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию и разрешать конфликтные ситуации, умение пользоваться речью, умение общаться с другими людьми и знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении [2].

На сегодняшний день существует противоречие между реальной потребностью в развитии коммуникативной компетенции дошкольников с нарушениями речи и отсутствием комплексной перспективы развития коммуникативной компетенции дошкольников с нарушениями речи которое не получило педагогической разработки.

**Целью** данной работы является рассмотрение проблемы формирования коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Основная часть.** Особенности формирования коммуникативной компетенции дошкольников изучались такими учеными как: А. П. Воронова, Б. М. Гриншпун, О. В. Защирина, Т. А. Нилова, О. С. Павлова, В. И. Селиверстов, Л. М. Шипицына, Н. М. Юрьева. Основной подход к решению данной проблемы представлен в работах Л.С. Выготского. Согласно его концепции, формирование коммуникативных компетенций детей является одной из приоритетных задач образовательных учреждений в целом [3].



Формирование коммуникативной компетенции непрерывно интегрируется в формирование средств общения и речи ребенка. Неполная коммуникативная компетентность и речевая неподвижность не гарантируют свободного процесса общения, что, в свою очередь, негативно сказывается на развитии личности и поведении ребенка.

Таким образом, коммуникативная компетенция имеет сложный и многофакторный характер. Успешность или неуспешность овладения ребенком коммуникативной компетенцией может быть оценена по следующим критериям:

- способность ребенка понимать и обрабатывать информацию, полученную на родном языке;
- способность ребенка выражать свое мнение и формулировать свою позицию в процессе общения со взрослыми и сверстниками;
- способность ребенка ясно выражать свои мысли;
- умение адекватно реагировать на различные ситуации общения (в том числе эмоциональные) и при необходимости перестраивать общение, в том числе договариваться и идти на компромисс.

Развитие коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с ОНР является одним из приоритетных направлений деятельности педагога. Ведь именно успешное общение лежит в основе благополучия в социокультурном, интеллектуальном, творческом развитии детей и освоении ими различных видов деятельности.

Л.Г. Соловьева отмечает, что взаимозависимость речевой и коммуникативной компетенцией у детей с ОНР, слабый и недифференцированный словарный запас, характерный для речевого развития, выраженная недостаточность глагольной лексики и своеобразия связных предложений препятствуют осуществлению аутентичной коммуникации. Следствием этих трудностей являются сниженные коммуникативные потребности, несформированность форм общения (интерактивная и монологическая речь), поведенческие особенности и отсутствие интереса к общению у детей с речевыми трудностями [2].

В дошкольном возрасте детям доступны три варианта проявления коммуникативной компетенции:

- в ситуации достижения собственных целей общения, взаимодействия с учетом особенностей партнера по общению (что-то попросить, договориться о принятии в игру);
- в ситуации достижения цели совместными усилиями (организация и проведение игр, совместные задания, выполнение поручений);
- в ситуации форм поведения проявляются про социальные поступки (содействие, сочувствие, бескорыстная помощь, взаимовыручка).

По мнению Я.М. Колкера и Е.С. Устиновой структурные элементы коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста проявляются главным образом в умении оценивать свою деятельность и деятельность

других детей, открыто принимать критику в свой адрес и высказывать критику в адрес других с позитивной точки зрения [3].

Буре Р.С. выделила две группы методов обучения коммуникативной компетенции: методы, направленные на накопление содержания речи детей, и методы, направленные на закрепление и активизацию их словарного запаса и развитие семантических аспектов.

Первая группа включает в себя следующие методы:

– прямое ознакомление с окружающим миром и расширение словарного запаса: рассматривание и обследование предметов, проведение наблюдений, осмотр территории детского сада, целевые прогулки и экскурсии;

– косвенное ознакомление с окружающим миром и расширение словарного запаса: рассматривание картинок с неизвестным содержанием; чтение романов; показ фильмов, видеофильмов и мультфильмов; просмотр образовательных телепередач.

Вторая группа, это методы, используемые для закрепления и активизации лексики, включает рассматривание игрушек, картинок со знакомым содержанием, дидактические игры и упражнения [1].

В системе средств, методов и форм, способствующих формированию коммуникативной компетенции в условиях сотрудничества на этапе развития детей дошкольного возраста, наиболее эффективными считаются следующие: диалог (Е.О. Смирнова, Т.А. Репина, Е.А. Белова), создание повествовательных ситуаций (З.Я. Футерман), планирование ролевых игр.

**Заключение.** Итак, с учетом особенностей детей с ОНР, предпочтительной коммуникативной деятельностью для них является общение в контексте совместной игры. Как показывает анализ педагогических исследований, проблема коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи до настоящего времени глубоко и качественно не изучена в образовательной практике. Для решения данной проблемы необходимо разнообразить методы и приемы работы в этой области. А также следует начать более углубленную и планомерную работу в направлении коммуникативных игр, что сможет еще быстрее и успешнее развить у детей коммуникативные компетенции.

### Список литературы

1. Буре Р.С. Социально-коммуникативное развитие дошкольника. / Р.С. Буре. – М.: Ярославль, 2014. – 172 с.
2. Бороздина, Г.В. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / Г.В. Бороздина. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 477 с.
3. Хузеева, Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетенции детей младшего школьного возраста. Методическое пособие / Хузеева Г. Р. – М.: Владос, 2014. – 177 с.

## НАРУШЕНИЕ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСГРАФИЕЙ

*Савенкова Ю.Я., Титова А.В.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*anna.krivopuskova@bk.ru*

**Введение.** Актуальность предложенной темы исследования обусловлена тем, что стойкие трудности, которые связаны с процессом овладения письменной речью являются нередкими явлениями в начальной школе.

Как известно, начало обучения в школе неизбежно приводит к резкому изменению всего образа жизни ребенка и предъявляет серьезные требования к его физическому и психическому здоровью. Успешность обучения во многом зависит от учета закономерностей детского развития, в частности речевого и письменного, ведь с увеличением учебных нагрузок у младших школьников могут возникать определенные трудности во время усвоения школьных предметов и как правило, часто сталкиваются с проблемой дисграфии.

**Цель исследования** – определить и проанализировать современное состояние проблемы нарушений письма учащихся младшего школьного возраста.

**Основная часть.** Изучению проблемы дисграфии уделяли внимание в своих педагогических исследованиях специалисты ещё советского периода и на современном этапе количество трудов в данной тематике растёт. В частности, современные знания о дисграфии в нашей стране связаны, в основном, с положениями А.Р. Лурия, Е.Н. Винарской, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной др. На основе фундаментальных работ указанных авторов разработаны различные методики изучения и фактического преодоления тех недостатков, которые возникают, как в устной речи детей, так и в письменной [3].

По мнению учёных (А.Р. Лурия, Е.Н. Винарской, М.Е. Хватцева), дисграфия как специфическое нарушение письменной речи обусловлена несформированностью речевой способности и речевой компетенции и выявляется, как правило, у детей с общим недоразвитием речи или с нарушениями звукопроизношения.

Особый интерес к изучению дисграфии связан также с тем, что она является специфическим расстройством речевой деятельности у детей и, одновременно, нарушением усвоения и функционирования одного из важнейших школьных навыков — письма.

Содержание термина «дисграфия» в современной литературе определяется по-разному. Приведем несколько наиболее известных

определений. Р.И. Лалаева (1997) дает следующее определение: дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [1].

А. Л. Сиротюк (2003) определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции коры головного мозга [2].

В современной дефектологии рассматриваются биологические причины, которые приводят к дисграфии, а именно наследственность, поражение или недоразвитие головного мозга на разных периодах развития ребёнка, патологии беременности, травмы плода, асфиксия, серьёзные соматические заболевания, инфекции, поражающие нервную систему. Не маловажную роль играют социально-психологические причины в современной науке мы можем сказать о педагогической запущенности.

Нам с вами известно для того, чтобы хорошо овладеть навыками письма, у ребёнка должна хорошо быть сформирована устная речь, поэтому у детей с нарушениями речи наблюдаются значительные трудности приобретения навыков связной контекстной речи, что обусловлено недоразвитостью различных компонентов речевой системы (фонетико-фонематических, лексических, грамматических).

Нарушение фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок младшего школьного возраста не воспринимает на слух близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. Лексический запас не пополняется теми словами, в состав которых входят звуки, что трудно различить, а это обуславливает отставание в развитии от возрастной нормы. Из-за этого невозможно сформировать и грамматическое строение речи. Многие предлоги или окончания слов ребёнок не способен воспроизвести правильно.

Дополнительные трудности в овладении монологической речью у детей с нарушением речи могут быть связаны со вторичными отклонениями в развитии психических процессов – восприятия, внимания, памяти и т.п. Следовательно, возникает целая "цепь" нарушений – среди которых фонетико-фонематические и лексико-грамматические, что и себе приводят к нарушениям письма и чтения. Также могут связаны трудности с обозначением мягкости согласных на письме. Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении. Также очень часто заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч — т, ч — щ, ц — т, ц — с).

Немаловажную роль играют развитие когнитивных процессов к примеру особенности процессов памяти у младших школьников с нарушением речевого развития, в частности с дисграфией, обращают внимание российские исследователи (В. Бугиотопулу, Н. Жукова, Л. Ефименкова, А. Мастюкова и др.), которые указывают на пониженную

вербальную память, низкую производительность запоминания, что снижает уровень письменной речи.

На современном этапе развития логопедической науки отклонения в формировании речи рассматриваются как нарушения развития, течение которых происходит по законам иерархического строения высших психических функций.

Поскольку речевое развитие напрямую связано с психическим развитием в целом, наиболее часто у ребенка имеют место смешанные нарушения психоречевого развития, хотя они могут появляться и изолированно. У детей с отклонением в психическом и речевом развитии незрелость процессов высшей нервной деятельности сопровождается замедлением и низкой эффективностью переработки сенсорной информации, ухудшением процессов принятия решения, недостаточностью в выборе стратегии поведения, что в целом снижает их адаптивные способности.

Нарушения нервно-психического развития относят к особой группе патологических состояний, в основе которых лежит не только повреждение структур нервной системы, но и нарушение их морфофункционального созревания в процессе онтогенеза.

Клинически это проявляется отставанием или аномалиями развития двигательных, перцептивных, интеллектуальных и коммуникативных функций.

Динамика заучивания слов также существенно отличается от той, что наблюдается у детей с типичным развитием. Для многих учащихся с речевыми нарушениями, кроме неустойчивого внимания, трудностей запоминания вербального материала и недостаточной сформированности умственных операций, характерны также нарушения в эмоционально-волевой сфере (вялость, эмоциональная возбудимость) и речевая неактивность.

Нарушения обучения вследствие неполноценной речевой деятельности и связанное с этим негативное эмоциональное самочувствие приводят к формированию определённых межличностных и межгрупповых отношений. Психолого-педагогические исследования доказывают важную роль общения со сверстниками в процессе формирования личности ребенка и его взаимоотношений с другими детьми.

Задержка речевого общения, бедный словарный запас и другие нарушения сказываются на формировании самосознания и самооценки ребёнка, вследствие чего у него развивается неуверенность в себе, негативизм.

**Заключение.** Таким образом, овладение письмом и, в дальнейшем, полноценная реализация этого процесса обеспечиваются множеством структурных звеньев, занимающих разные уровни в иерархии психофизической деятельности, но их совместное функционирование является основой целостного процесса письма.

## Список литературы

1. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова – Ростов : Феникс, СПб : Союз, 2004. – 224 с.
2. Проглядова, Г. А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников / Г. А. Проглядова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2011 –№1 – URL: <https://clck.ru/362h3r>
3. Семенова, О. А. Возрастные преобразования познавательных функций у детей в возрасте от 5 до 7 лет: нейропсихологический анализ [Текст] / О. А. Семенова, Р. И. Мачинская // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 2. – С. 20-28

УДК 343

## ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Сафонова В.В.*, канд. пед. наук, доц.

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ

*violetta-babina@yandex.ru*

**Введение.** На переломных этапах жизни проблемы воспитания и поведения детей становятся особенно актуальными, поскольку общественный прогресс в искаженных формах играет неблагоприятную роль в поведении детей. При этом девиантность среди детей не только растет быстрыми темпами, но и существенно меняется ее структура. Девиантное поведение детей проявляется вербальной и физической агрессивностью, негативным отношением к окружающим, неспособностью прогнозировать результаты своего поведения, слабой саморегуляцией и эмоциональной привязанностью к близким, низким уровнем сформированности коммуникативных навыков, самоконтроля и тому подобное.

**Цель** – определить причины и факторы, влияющие на проявление девиантного поведения у детей с ОВЗ.

**Основная часть.** На современном этапе развития общества сказалась реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Наиболее распространенными формами девиантного поведения у детей с ОВЗ являются агрессивность, раннее табакокурение, бродяжничество, попрошайничество, воровство.

Стоит отметить, что, проблему девиантного поведения изучали Э. Дюркгейм, Р. Мертон, А. Коробкина, А. Личко, А. Макаренко и многие другие, которые определили, что отклонения в поведении возникают у

человека в процессе социального взаимодействия как продукт его психического развития, как относительно устойчивое и в то же время, подвергнутое внутренним колебаниям и изменениям психическое приобретение, которое накладывает значительный отпечаток на все жизненные проявления человека – с самого детства до глубокой старости.

В педагогике и психологии исследовано достаточно вопросов, как о девиантном поведении детей, так и о превентивной работе с ними. Тем не менее, вопрос о проявлении девиантных форм поведения у подрастающего поколения с ОВЗ в большей степени остается неразрешенным и находится в центре внимания.

На проявление девиантного поведения, по мнению педагогов, психологов и криминологов влияют определённые факторы: биологические – физиологические особенности детей; психологические – особенности темперамента, акцентуация характера; социальные – семья, школа, окружение; социально - психологические – деление общества на богатых и бедных; моральные – аморальность в жизни и поведении людей; экономические и бытовые – рост безработицы, низкий прожиточный минимум семьи; социально- культурные – недоступность культурных ценностей, навязывание преимуществ западной культуры, чужой для нашего менталитета и далекой от традиций общества; социально-демографические – массовое семейное неблагополучие, неполная семья, разрыв поколений в семье; генетические – ухудшение генетического потенциала нации в результате пьянства, наркомании, нищеты, сексуальной распущенности, ухудшение экологии; социально-медицинские – отсутствие бесплатной и доступной системы медицинской помощи и услуг, некомпетентность медицинских работников; информационные – социальные медиа, открытый доступ к информационным ресурсам Интернет, которые проповедуют жестокость, культ силы, непрерывный секс и разврат, постоянное ощущение праздничности и др.; уголовные – влияние на подростков криминальной субкультуры; криминологические – отсутствие целостной и гибкой системы профилактики преступности [1]. Каждый фактор имеет разный вес и значимость в формировании у личности ребенка девиантного поведения.

Л.М. Шипицына предлагает классификацию причин девиантного поведения, подразделяя их на две группы: 1) связанные с психическими и психофизиологическими расстройствами (алкоголизм, невротические расстройства, остаточные явления черепно-мозговых травм и органические заболевания головного мозга, интеллектуальная недостаточность); 2) связанные с социальными и психологическими проблемами (дефекты правового и нравственного сознания, особенности характера, особенности эмоционально-волевой сферы) [4].

Важно отметить, что познание мира и себя, принятие социальных норм, а также индивидуальное психическое развитие у детей с ОВЗ существенным образом отличается от обычного ребёнка. У особых детей отмечается достаточно позже развитие таких психических функций как память, речь, мышление, восприятие, внимание, отмечается низкий уровень эмоционально-волевой готовности, также очевидны проблемы управления собственным поведением, сложности социальной адаптации; низкий темп деятельности и недостаточная производительность в целом. Поэтому у таких детей и возникают проблемы с поведением.

По мнению А. Гуггенбуля «Всеобщее (норма) достигается здесь труднее, через преодоление чрезвычайно тяжелых препятствий, но именно поэтому прорисовывается яснее, резче и отчетливее, ибо заставляет считаться с собой более строго и властно» [2; с. 133].

Но все же не стоит исключать, что прямое влияние на девиантное поведение детей с ОВЗ имеет семья. Особенности семьи, прежде всего, ее социальное благополучие, психологическая атмосфера, семейные ценности создают определенные условия для становления личности ребенка с ОВЗ. Именно в семейном окружении с раннего детства формируются характерологические черты ребенка, ответственные за самоконтроль и социальную компетентность. Причинно-следственную связь между стилями семейного воспитания и формированием негативных форм поведения у детей отмечает И.А. Фурманов, указывая, что высокая агрессивность чаще наблюдается у детей из семей со следующими типами воспитания: «эмоциональное отталкивание» (по типу «Золушки», когда минимальное внимание к ребенку сочетается с большим количеством запретов, строгости требований) и «гипопротекция» (родители не интересуются ребёнком и не контролируют его поведение). Высокая интенсивность агрессии при постоянном чувстве вины (то есть ребенок уверен в том, что он плохой, совершает некрасиво) замечена у детей из семей с «жестоким обращением», с «доминирующей гиперпротекцией» [3, с. 60].

**Заключение.** У детей с ОВЗ проявление девиантности связано, прежде всего, с рядом биологических и социальных факторов. Детям данной категории свойственна определенная совокупность искаженных интересов, потребностей, социальных ориентаций, отношения к людям. Девиантные формы поведения у детей с ОВЗ имеют свою специфическую природу. Причинами отклонений в поведении являются и реалии настоящего периода в жизни общества. Эмоциональное напряжение обостряет чувство неуверенности, неполноценности, заниженной самооценки, появляется агрессия, недовольство собой и миром. Рост отклонений в поведении детей с ОВЗ обязывают принять надлежащие меры, которые способствовали бы препятствию вышеперечисленных причин и факторов.



## Список литературы

1. Аванесов, Г. А. Криминология и социальная профилактика / Г.А. Аванесов. – Москва, 1980. – С. 226-230.
2. Гуггенбюль, А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб.: Гуманитарное агентство «Академический проект», 2000. – 222 с.
3. Фурманов, И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. – Минск: Ильин В.П., 1996. – 192 с.
4. Шипицына, Л. М. Психология детского воровства: Учебное пособие. / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2007. – 276 с.

УДК 376.37

## **РОЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ЛОГОПЕДА В ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ НАРУШЕНИЙ ГРАФИКОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Седельникова А.А.*

МБДОУ «Ясли-сад №7 комбинированного типа города Макеевки», г. Макеевка, РФ  
*aleksandra.semenova.98@mail.ru*

**Введение.** Актуальность проблемы предупреждения дисграфии у дошкольников является одной из важных задач в современной образовательной системе. В рамках данной проблемы особенно актуально исследование дисграфии у детей с общим недоразвитием речи. Однако, необходимо помнить о важной роли родителей в процессе коррекционно-развивающей работы с такими детьми. Работа позволяет более полно представить формы взаимодействия логопеда и родителей в предупреждении дисграфии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Цель тезисов:** раскрыть содержание работы учителя-логопеда с родителями для обеспечения профилактики нарушения графомоторных навыков у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста.

**Основная часть.** Изучая функциональный ресурс семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, Л.В. Фархутдинова и О. О. Суханова констатируют наличие в большинстве случаев среднего положительного ресурса. Что, несомненно, по мнению вышеуказанных авторов, говорит о возможности взаимодействия семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья с образовательным учреждением по коррекции нарушений развития, в частности включения в работу по коррекции нарушений речи. Одновременно исследователи

обращают внимание на низкую компетентность родителей: недостаточность знаний родителей дошкольников о речевых нарушениях, о возможностях раннего выявления данных нарушений, о коррекционных услугах, оказываемых логопедами и другими специалистами образовательной организации (психологами, социальными работниками). В. В. Ткачева, И. Ю. Левченко констатируют не только отсутствие необходимых педагогических знаний, но и мотивации к их приобретению у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья [1].

В настоящее время все чаще обсуждается вопрос о необходимости повышения качества подготовки детей к школе. Предотвращение нарушений письма является одним из важных аспектов работы учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении. Проблема предупреждения нарушений письма особенно актуальна для детей с общим недоразвитием речи. Для эффективного предотвращения нарушений письма важно организовать взаимодействие специалистов и родителей. Дети с речевыми нарушениями нуждаются в комплексной коррекционной работе уже на раннем этапе, при активном сотрудничестве с родителями. Важно активно вовлечь родителей в преодоление проблем, связанных с письмом.

Работа с родителями на основе партнерских отношений способствует развитию ребенка и является важным условием успешной коррекции. Ведущую роль в повышении педагогической культуры родителей играет логопед. Рассмотренные исследователями формы взаимодействия логопеда и родителей включают родительские собрания, консультации, родительские конференции и организацию совместного досуга для родителей и детей. Такие формы активно способствуют предотвращению нарушений письма и успешной коррекционной работе.

В настоящее время логопеды в своей работе с родителями дошкольников, страдающих отклонениями в развитии речи, используют различные формы взаимодействия. Эти формы включают индивидуальные и коллективные занятия, как очные, так и дистанционные. Кроме того, проводится наглядно-информационная работа. Одной из наиболее распространенных форм взаимодействия являются семинары-практикумы. Эти виды учебной работы направлены на применение теоретических знаний на практике. На таких семинарах присутствуют логопеды, воспитатели, родители, психологи и другие специалисты. Вместе они обсуждают проблемные ситуации и решают их, часто проводя элементы тренинга. Формат семинара-практикума определяется ведущим, который может быть как логопедом, так и родителем или другим специалистом [1, 2].

Мастер-классы с родителями дошкольников страдающих нарушением речи также являются популярной формой взаимодействия. В ходе этих мастер-классов родителей знакомят с различными упражнениями и

методиками, такими как артикуляционная гимнастика или упражнения для развития мелкой моторики. Для дальнейшей работы в домашних условиях с детьми родителям выдаются памятки по этим темам [3].

В целом, успешное взаимодействие между родителями и специалистами направлено на активизацию родителей и развитие их мотивации в решении педагогических и коррекционных задач, которые помогут предотвратить дисграфию у детей с отклонениями в развитии речи.

С учетом предпосылок нарушения письма у дошкольников с отклонениями в развитии речи, специалистами разработаны различные формы и форматы взаимодействия логопедов и родителей. Эти формы включают индивидуальные и коллективные занятия в очном и дистанционном форматах. Анкеты, проводимые среди родителей и специалистов, показывают, что наиболее удобными и информативными формами взаимодействия являются мастер-классы, семинары-практикумы, консультации, онлайн-консультации и использование социальной сети «ВКонтакте».

Коллективные занятия в очном формате могут проводиться по темам, таким как развитие фонематического слуха и пространственного праксиса. В дистанционном формате коллективные занятия могут включать создание страницы в социальной сети «ВКонтакте», где родители могут получить полезную информацию и общаться с другими родителями и специалистами.

Индивидуальные консультации проводятся в очном формате и могут включать такие темы, как предупреждение дисграфии в дошкольном возрасте и организация логопедических занятий дома. Рекомендуется проводить эти консультации после диагностики в начале учебного года.

Сообщество логопедов и родителей детей с нарушениями в развитии речи активно сотрудничает с целью предупреждения дисграфии. Описанные формы взаимодействия – коллективная и индивидуальная, осуществляемые как очно, так и онлайн, способствуют эффективному предупреждению дисграфии у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии речи.

Эти примеры форм взаимодействия логопеда и родителей детей с отклонениями в развитии речи могут быть использованы практическими специалистами в дошкольных учреждениях для улучшения методической платформы и организации работы по предупреждению дисграфии у старших дошкольников.

**Заключение.** Таким образом, взаимодействие родителей и специалистов способствует профилактике возникновения нарушений графимоторных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

## Список литературы

1. Городилова С. А., Шешукова Н.Н., Богинская Ю. В., Гутерман Л. А., Карантыш Г. В. Включение родителей в логопедическую работу по коррекции нарушений речи у детей // ПНиО. – 2022. – №4 (58). – URL: <https://clck.ru/35zGe2> (дата обращения: 05.10.2023).
2. Добикова, Т.И. Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОУ посредством информационно-коммуникационных технологий / Т.И. Добикова // Проблемы педагогики. – № 5 (6). – 2017. – С. 3-8.
3. Шумилова, Е.А. Родители и учителя-логопеды в системе инклюзивного взаимодействия / Е.А. Шумилова // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и Здравоохранение. – 2021. – № 1 (13). –С. 64-69.
4. Миноченкова, И.Ю. Что такое дисграфия? Советы учителя-логопеда родителям / И.Ю. Миноченкова// Молодой ученый. – 2022. – № 22 (417). – С. 498-503.

УДК 376.1

## РОЛЬ СТИМУЛЯЦИИ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Седельникова А.А.*

МБДОУ «Ясли-сад №7 комбинированного типа города Makeевки», г. Makeевка, РФ  
*aleksandra.semenova.98@mail.ru*

**Введение.** Увеличение частоты встречаемости дисграфии у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста обусловлена несформированностью ряда психических процессов, что влечет за собой нарушение процесса написания слов [1, 2]. Проявляется дисграфия у детей данной возрастной категории в виде стойких и повторяющихся с высокой степенью частоты ошибок, не связанных с орфографическими правилами языка, и встречается почти у трети детей [3]. Как известно, дисграфия поддается корректировке и исправлению в зависимости от механизмов развития тех или иных ее форм. Часто дисграфия выявляется у детей, имеющих общее недоразвитие речи (далее – ОНР).

Поскольку одной из главных задач логопедии является профилактика речевых расстройств и совершенствование методов коррекции имеющихся дисфункций, то актуальность поиска методов коррекции нарушения графомоторных навыков у детей, имеющих ОНР, достаточно высока.

Таким образом, **целью работы** является разработка содержания коррекционной логопедической работы по преодолению дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в форме логопедического кружка.

**Основная часть.** Исследование было проведено на базе МБДОУ «Ясли-сад №7 комбинированного типа города Makeевки». Первоначально путем исходной диагностики из контингента детей старшего дошкольного возраста были отобраны дети с ОНР, имеющие признаки дисграфии (18 человек – 10 мальчиков и 8 девочек). Данная группа была случайным образом разделена на 2 группы по 9 детей в каждой, одна из которой служила условным контролем, а вторая была экспериментальной. В работе с контрольной группой были использованы стандартные способы коррекционной работы с детьми, страдающими дисграфией [4]. В коррекционную работу с экспериментальной группой детей были включены некоторые дополнительные мероприятия, влияющие на когнитивные процессы [5, 6]: упражнения на стабилизацию и активацию энергетического потенциала, для формирования операционного обеспечения вербальных и невербальных процессов психики и для формирования смыслообразующей функции психических процессов и произвольной саморегуляции.

Для оценки эффективности коррекционных мероприятий проводили оценку уровня развития следующих показателей [2]: ручной моторики по методике А.В. Семенович, графомоторных навыков по методике А.Н. Корнева и графических письменных навыков по методике И.Н. Садовниковой. Полученные данные обрабатывались с помощью пакета программ STATISTICA 6.0 и Microsoft Excel с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Первичная диагностика ручной моторики показала затруднения с выполнением заданий, связанных с повторением движения пальцев рук и поз, формируемых из них. Некоторые дети начинали не с того пальца выполнять задания или же забывали порядок их выполнения. Большинство детей выполнили эти задания неправильно, что свидетельствует о крайне слабо развитой ручной моторике. Задания по оценке графомоторных навыков выполнены так же не особо успешно обследуемыми детьми: некоторые из них пропускали углы при обведении фигур, пропускали мелкие детали, путали характер штриховки. При выполнении оценочных мероприятий по диагностике графических данных установлены значительные сложности при письме у испытуемых. Многие дети не соблюдали границы строк, не следили за размером букв, их наклона. Кроме того, обращала на себя внимание сложность восприятия слов на слух, что отражалось на наличии ошибок в написании слова: очень часто писали слово так, как слышали.

Таким образом, очевидно, что дети с дисграфией на почве ОНР имеют ряд следующих трудностей: смешивают буквы с похожими признаками, пропускают некоторые буквы на письме, поскольку не «помнят, как их писать», отражают некоторые буквы не корректно, т.е. пропускают какие-то из элементов букв, совершают кинетические ошибки и «зеркалят» некоторые буквы на письме. На сложности с функционированием некоторых сенсорных

систем указывают низкие показатели кинестетического праксиса, установленные с помощью соответствующих методик.

Включение в коррекционную логопедическую работу по устранению дисграфии мероприятий по стабилизации и активации энергетического потенциала (дыхательные упражнения, самомассаж, глазодвигательные упражнения и т.д.), формированию операционального обеспечения вербальных и невербальных процессов психики и смыслообразующей функции психических процессов и произвольной саморегуляции позволило улучшить до среднего уровня реализацию графических навыков (в 1,5 ( $p < 0,05$ ) раза) и подняла до уровня «выше среднего» усвоение графомоторных навыков (в 2,7 ( $p < 0,05$ ) раза) и развитие ручной моторики (в 1,7 ( $p < 0,05$ ) раза).

Таким образом, повторная диагностика показала, что применение в работе нейропсихологического подхода способствовало преодолению нарушений письма в экспериментальной группе. Так, наблюдалась существенная динамика в количестве ошибок: их стало гораздо меньше. Положительные сдвиги возникли в области самоконтроля и программирования деятельности, дети стали более усидчивы и внимательны на уроках. Повысилась мотивация детей к занятиям, применяемые нами упражнения были им интересны и выполнялись с удовольствием. Улучшилась моторика, почерк стал более ровным, нажим – регулярным. Снизилась утомляемость, дети без особых затруднений досиживали до конца занятия, включались в выполнение поставленной перед ними задачи. В контрольной группе также наметилась динамика, однако более низкая. Кроме того, у некоторых учащихся ввиду того, что текст, дающийся в конце года, более сложный, увеличилось количество ошибок в тексте.

**Заключение.** Таким образом, на основании сравнения динамики двух групп нами был сделан вывод о том, что применение дополнительных мероприятий в коррекционной работе с детьми с нарушениями письменной речи дает положительные результаты и приводит к увеличению динамики развития. Применение комплексных методов коррекции позволяет реализовать на практике принцип комплексного подхода в диагностике и коррекции, воздействуя на письмо не изолированно, а совместно с воздействием на другие психические функции.

### **Список литературы**

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев – СПб.: МиМ, 2002. – 286 с. – ISBN 5-7562-0004-5
2. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика и коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с. – ISBN 5-89814-326-2
3. Поваляева М.А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи: учебное пособие / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 158 с. – ISBN: 5-222-07210-X

4. Сибарова М.А. Коррекция дисграфии у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи / М.А. Сибарова, К.И. Султанбаева // Развитие образования. – 2022. – Т. 5, № 1. – С. 41-45.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович – М.: Академия, 2002. – 232 с. – ISBN 5-7695-0772-1
6. Холоднова Л.Ф. Инновационные подходы к организации логопедической помощи детям с нарушением речи: сборник аналитических и научно-методических материалов / Л.Ф. Холоднова. – М.: Московский городской педагогический университет, 2011. – 90 с. – ISBN 2227-8397

УДК 376.37

## **СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Слота Н.В.*, канд. пед. наук, *Королёва И.А.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*n.slota@donnu.ru*

**Введение.** Развитие ребенка неразрывно связано с развитием речи и мышления, поэтому речь играет важную роль в усвоении необходимых знаний и является ключевым фактором в обучении и развитии ребенка. Вместе с развитием ребенка возрастает его потребность в общении, что стимулирует его речевые возможности и навыки. Речь становится более сложной и качественной – увеличивается обширность словаря, разнообразие грамматических структур и совершенствуются коммуникативные навыки.

Процесс обучения речи и мышления дошкольника является неразрывным. Вместо простого называния предметов, ребенок стремится описать их и рассказать о явлениях и событиях. Такой рассказ состоит из нескольких связанных предложений, которые последовательно развертываются, чтобы помочь слушающему полностью понять говорящего, без необходимости в дополнительных вопросах и уточнениях. Для достижения связности в своем рассказе, ребенок должен уметь анализировать предмет, выделять его свойства и качества, а также устанавливать отношения между предметами и явлениями, включая причинно-следственные связи.

**Цель работы** – раскрыть наиболее эффективные, современные способы формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Основная часть.** Для достижения связной речи у детей необходимо уметь выбирать ключевые слова, которые передадут основную мысль рассказа, а также уметь строить сложные предложения и использовать

различные языковые средства. Кроме того, связная речь ребенка должна быть спланированной, то есть нужно определить «вехи» или этапы рассказа, по которым будет развиваться его содержание (последовательное выделение разных частей объекта, описание его свойств и качеств, выражение собственного отношения к описываемому).

Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений – это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях [2].

Проблема изучения общего недоразвития речи отражена в трудах В.П. Глухова, Р.Е. Левиной, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. Установлено, что недостаточность речевой активности, отрицательно отражается на процессе коммуникации ребёнка [1].

В работах Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной [2] отмечаются те лексические особенности при общем недоразвитии речи, которые тормозят развитие связной речи – это отставание у этой группы детей словарного запаса от возрастной нормы. Авторами также отмечаются ограниченные возможности использования детьми не только предметного словаря, но и словаря действий, признаков.

Дети часто заменяют слова другими, которые имеют схожий смысл. Они почти не владеют навыками словообразования. В своей речи эта группа детей чаще всего использует простые предложения, состоящие из двух-трех, иногда четырех слов.

Таким образом, проведение анализа научной и специальной литературы позволяет выделить несколько причин, которые вызывают нарушения связного высказывания у детей 5-7 лет с ОНР:

- во время беседы, составления рассказа по картинкам или серии картинок возникают проблемы в связности речи. Дети застревают на менее значимых событиях и пропускают главные события, а также повторяют эпизоды;

- возникают трудности в выборе соответствующих языковых средств и планировании последовательности высказываний;

- речь ребенка преимущественно состоит из простых предложений.

Как показывает практика работы с детьми с общим недоразвитием речи, нами были выбраны наиболее эффективные способы формирования и развития связной речи.

Разработанный нами комплекс «Живые картинки» способствует расширению словарного запаса, обучению корректному построению предложений и правильной интонации, а также развитию навыков самостоятельного рассказывания. Важно, чтобы коррекционная работа по развитию навыков самостоятельного рассказывания была построена с учетом выбранной тематики. Мобильные элементы могут быть сгруппированы, например, по изучаемым звукам, грамматическим темам (предлоги), лексическим темам или тематическим темам.



Рассмотрим некоторые виды заданий с живыми картинками.

В упражнении 1 «Архитектор», которое предназначено на развитие ориентировки в пространстве, дети по инструкции размещают элементы картины на плоскости: «Поставь дом рядом с большим деревом, а девочка держит дракончика на руках ... и т. д. Создают свою картинку и составляют по ней рассказ, манипулируя предметами. Все элементы картины могут содержать один звук, например «д» (дом, дерево, девочка, и т. д.) или два звука на дифференциацию (д-т, б-п и т. д.).

В упражнении 2 «Однажды в одном городе произошло...», дети развивают свое логическое мышление. Упражнение проводится в двух вариантах. Первый вариант заключается в изменении одного из элементов картины и предложении детям додумать сюжет. Второй вариант заключается в том, чтобы дети сами додумали продолжение сюжета.

Упражнение 3 «Запомни-повтори» способствует развитию зрительной памяти, основываясь на воспроизведении элементов картинки. Упражнение также проводится в двух вариантах. Первый вариант предполагает, что дети составляют рассказ по мобильной картине, а затем, закрывая глаза или на следующем уроке, они пытаются вспомнить, что изменилось и как это повлияет на ход событий в рассказе. Второй вариант включает запоминание картинки, а затем с использованием «мобильных элементов» детям предлагается воссоздать ее по памяти и сопроводить это словесным комментарием.

Использование моделирования в развитии навыков рассказывания имеет положительное воздействие на речь детей, что подтверждает перспективность такого подхода к работе. Система упражнений предоставляет возможность дошкольникам удовлетворить свои коммуникативные потребности, проявить творческую активность и самостоятельность.

В комплекс «Живые картинки» мы включили упражнения «Говорушки-ладушки», которые представляют собой речедвигательные упражнения с элементами психогимнастики и инновационных методов развития связной речи, таких как метод аналогии, метод креативного речевого моделирования, метод живых картин и квеста развлечений.

Основным методом, который мы используем, является креативный тренинг, который способствует развитию гибкости и оригинальности мышления, умению планировать и организовывать свою деятельность, переходу от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению и формированию конструктивных представлений.

**Заключение.** Таким образом, использование комплекса упражнений способствует развитию логики и последовательности изложения в связной речи детей. Наш специально разработанный комплекс логопедических занятий, основанных на речедвигательных упражнениях с элементами психогимнастики, показал положительные результаты в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

## Список литературы

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 2004. – 168 с.
2. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Альфа, 1993. – 103 с.

УДК 376.1

## СОСТОЯНИЕ МАНУАЛЬНОГО И ОРАЛЬНОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗВУКО-СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА

*Стариченко Д.И., Уланова С.Н.*

МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа №279 города Донецка», г. Донецк, РФ  
*starichenko9di9@mail.ru*

**Введение.** Чрезвычайную важность по данным современной литературы для нормального развития речи играет двигательная активность не только артикуляционного аппарата, как совокупности эффекторных речевых органов, но и мелкая моторика пальцев рук – мануальный праксис [1, 2]. Данное явление обусловлено как анатомической близостью корковых представительств пальцев рук и зон, принимающих участие в реализации функции речи, так и их тесным функциональным взаимодействием и взаимовлиянием. В связи с этим представляет особый интерес изучения вопроса о состоянии данных функций (орального и мануального праксиса) у детей, имеющих какие-либо речевые дисфункции.

В связи с этим, **целью** представленного фрагмента исследований было выявление состояния орального и мануального праксиса у детей с общим недоразвитием речи, имеющих нарушения звуко-слоговой структуры слова.

**Основная часть.** Исследование было проведено на базе МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа №279». Первоначально путем исходной диагностики из контингента детей старшего дошкольного возраста были отобраны дети, имеющие нарушения звуко-слоговой структуры слова (n=18). Для оценки мануального праксиса использовали методику А.В. Семенович [3], а для оценки орального – методику, разработанную Т.А. Фотековой [4]. Полученные данные обрабатывались с помощью пакета программ STATISTICA 6.0 и Microsoft Excel с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Обследование мануального праксиса показало сниженную в 1,6 раза ( $p < 0,05$ ) точность выполнения движений пальцами относительно того какого количества баллов дети могли бы набрать: при максимально возможных 14 баллах они набрали  $8,9 \pm 1,03$  балла (таблица 1). Хуже всего из тех упражнений, задача которых оценить уровень точности выполнения пальцевых движений, детям удавалось воспроизвести фигуру «кольцо» ( $0,9 \pm 0,07$  балла из 2). Тактильные ощущения обследуемых детей снижены в 1,9 раза ( $p < 0,05$ ) относительно максимума и составили  $3,2 \pm 0,28$  балла. Определение вида предмета у в 2,5 раза ( $p < 0,05$ ) ниже максимально возможных баллов.

При оценке координации движений и способности к переключаемости движений пальцев рук, установлено, что у испытуемых детей возникли очень большие сложности с выполнением упражнения «Ладонь, кулак, ребро»: при максимальной оценке за него 2 балла дети получили  $0,6 \pm 0,08$  балла, что в 3,3 раза ( $p < 0,05$ ) ниже указанного максимума. Общая оценка координации движений и способности к переключаемости движений пальцев рук составила  $3,3 \pm 0,42$  балла, что в 1,8 раза ( $p < 0,05$ ) ниже относительно максимума, который дети могли бы набрать по данной методике

Таблица 1

Протокол исследования уровня мануального праксиса

Показатель обследования праксиса	Набранные баллы
Оценка уровня точности выполнения пальцевых движений	$8,9 \pm 1,03$
Оценка тактильных ощущений	$3,2 \pm 0,28$
Оценка координации движений и переключаемости движений пальцев рук	$3,3 \pm 0,42$
Оценка навыков работы с бумагой	$2,6 \pm 0,31$
Оценка щепоти	$4,2 \pm 0,34$
Оценка навыка работы с карандашом	$2,9 \pm 0,31$
Оценка силы тонуса мышц руки	$2,2 \pm 0,17$
Всего	$25,3 \pm 3,73$
Оценка орального праксиса	
Оценка двигательной функция губ	$6,4 \pm 0,51$
Оценка двигательной функция челюсти	$6,7 \pm 0,76$
Оценка исследования объема и качества двигательной функция языка	$8,5 \pm 0,96$
Оценка двигательной функции мягкого неба	$3,8 \pm 0,42$
Оценка силы и продолжительности вдоха	$2,4 \pm 0,31$
Всего	$27,8 \pm 3,91$

Навыки работы с бумагой оцениваются не очень высоко: безошибочно согнуть лист пополам и оторвать часть листа у детей практически не получается (показатель в 2,5-2,9 раза ( $p < 0,05$ ) ниже относительно возможного максимума). Чуть лучше обстоят дела с навыком вырезания ножницами из бумаги ( $1,1 \pm 0,13$  балла, что в 1,8 раза ( $p < 0,05$ ) ниже максимума). Суммарная же оценка навыка работы с бумагой

составила  $2,6 \pm 0,31$  балл, что ниже в 2,3 раза относительно возможного максимума. Оценка щепоти (большой, указательный и средний (иногда также безымянный) пальцы руки, сложенные концами вместе) показала в 1,4 раза ( $p < 0,05$ ) сниженные показатели относительно максимально возможных по данной методике.

Навык работы с карандашом в 2,1 раза ( $p < 0,05$ ) ниже возможного максимума, а сила тонуса мышц руки у обследуемых детей снижена в 1,8 раза ( $p < 0,05$ ), что, возможно, является причиной неуспешности выполнений ряда упражнений детьми.

Суммарная оценка уровня мануального праксиса составила  $25,3 \pm 3,73$  балла, что в 1,9 раза ( $p < 0,05$ ) ниже возможного максимума по методике.

В таблице 1 представлены результаты обследования орального праксиса испытуемых детей. Двигательная функция губ у обследуемых детей снижена относительно максимума в 2,8 раза ( $p < 0,05$ ) и составляет  $2,8 \pm 0,19$  балла. При этом лучше всего детьми выполнялось такое упражнение из комплекса как смыкание губ ( $1,1 \pm 0,09$  из 2 баллов), а хуже всего – опускание нижней губы с демонстрацией нижних зубов ( $0,3 \pm 0,07$  из 2 баллов) и поднятие верхней с демонстрацией верхних зубов ( $0,5 \pm 0,08$  из 2 баллов).

Двигательная функция нижней челюсти достоверно не отличается от нормы. Двигательная функция языка снижена в 1,9 раза ( $p < 0,05$ ) относительно максимально возможных баллов и составила  $8,5 \pm 0,96$  балла. Хуже всего дети могли выполнять упражнение, заключающееся в размещении кончика языка на губе с закрытыми глазами и вытянутыми вперед руками ( $0,5 \pm 0,08$  балла из 2) и высовывание языка из ротовой полости в положении «лопатой» и «жалом» ( $0,7 \pm 0,09$  балла из 2).

Показатели, указывающие на двигательную функцию неба были снижены относительно максимума в 1,8-2,2 раза ( $p < 0,05$ ). Общая оценка данного показателя составила  $3,8 \pm 0,42$  балла при максимуме в 6 баллов, что свидетельствует о сниженном уровне значения в 1,6 раза ( $p < 0,05$ ). Сила и продолжительность вдоха оказалась у испытуемых детей сниженной в 1,7 раза ( $p < 0,05$ ) относительно максимальных значений (4 балла) и составила  $2,4 \pm 0,31$  балл.

Общий уровень орального праксиса у детей оценивался в  $27,8 \pm 3,91$  балл при максимуме в 52 балла, что в 1,7 раза ( $p < 0,05$ ) ниже максимума.

Заключение. Таким образом, полученные результаты относительно уровня развития моторного праксиса (орального и мануального) у детей с нарушением звуко-слоговой структуры слова демонстрируют взаимосвязь уровней речевого и моторного развития.

### Список литературы

1. Григорьева Ю.В. Двигательные предпосылки в развитии слоговой структуры слова / Ю.В. Григорьева, Л.С. Дмитриевских // Вопросы педагогики. – 2020. – № 5-1. – С. 106-109.

2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб.пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.
3. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович – М.: Академия, 2002. – 232 с. ISBN 5-7695-0772-1
4. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М.: АРКТИ, 2000. – 55 с.

УДК 376.1

## УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ РУЧНОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Старкова Д.Д., Евстюничева О.Ю.*

МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа №279 города Донецка», г. Донецк, РФ  
*starichenko9di9@mail.ru*

**Введение.** Старший дошкольный возраст является ключевым для развития тех навыков у детей, которые будут крайне важны для него в процессе обучения в школе. Помимо важности исправлений имеющихся речевых дефектов остро стоит вопрос формирования и развития графомоторных навыков, которые обеспечивали бы освоение процесса письма ребенком. Известно, что становление речевой функции тесно связано с моторными качествами кисти, что обусловлено рядом анатомо-физиологических особенностей высших центром управления этими функциями – корковыми центрами [1, 2]. В литературе имеются данные относительно сниженных двигательных возможностей мелкой моторики у детей, имеющих общее недоразвитие речи [2, 3]. Однако, данные эти иногда противоречивы.

В связи с этим, **целью** представленного фрагмента исследования является установление состояния ручной моторики у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

**Основная часть.** Исследование было проведено на базе МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа №279». Первоначально путем исходной диагностики из контингента детей старшего дошкольного возраста были отобраны дети, имеющие общее недоразвитие речи (n=18). Для оценки функции ручной моторики использовали методику А.В. Семенович [4], а графические навыки оценивались по методу Садовниковой И.Н. [3]. Полученные данные обрабатывались с помощью пакета программ STATISTICA 6.0 и Microsoft Excel с использованием U-критерия Манна-Уитни. Учитывая, что по результатам предварительной проверки гипотезы о нормальном распределении данных по тесту Колмогорова-Смирнова

нормальность не подтвердилась, для оценки достоверности отличий между результатами, полученными в контрольной и экспериментальной группах, использовали непараметрические методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни для независимых переменных). Принятый уровень значимости составлял 0,05.

Установлено, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдались низкие значения кинестетического праксиса по зрительному образцу –  $11,2 \pm 0,52$  балла, кинестетического праксиса поз по кинестетическому образцу ( $10,3 \pm 0,64$  балла) и кинестетического праксиса переноса поз по кинестетическому образцу ( $10,5 \pm 0,55$  балла) при максимально возможных значениях данных показателей – по 24 балла за каждый. Иными словами, дети не могут успешно повторять предъявленные им положения пальцев рук и повторять их на второй руке.

Степень кинестетического (динамического) праксиса у обследованных детей так же находится на низком уровне: при максимально возможных 9 баллах по используемой методике А.В. Семенович, они набрали только  $3,4 \pm 0,37$  балла, что почти в 3 раза ниже возрастных норм. Кроме того, обращают на себя внимание и низкие результаты графической пробы «Заборчик», «письмо» и реципрокной координации рук: при максимально возможных 1,5 баллах за каждый из этих трех тестов, по первым двум дети показали результаты 0,53-0,55 балла, а реципрокная координация у них оказалась на крайне низком уровне –  $0,33 \pm 0,073$  балла.

Таким образом, процент успешности, определяемый по шкале данной методики, у обследуемых детей характеризовался как «низкий уровень ручной моторики».

При этом, у детей слабые навыки возможностей обводки фигур ( $6,3 \pm 0,58$  балла), что немного выше верхней границы для низкого уровня (в 5 баллов), крайне низкие показатели навыка штриховки изображений ( $1,9 \pm 0,17$  балла), низкие значения оценки возможностей копирования рисунков ( $4,0 \pm 0,19$  балла) и крайне плохо сформирован навык самостоятельного рисования ( $3,1 \pm 0,31$  балла). Согласно оценочной шкале данной методики, подсчитывается сумма набранных детьми баллов, что в последующем соотносится с определенным уровнем навыка – высоким, средним, низким или оценивается как отсутствие навыка. В проведенных исследованиях средняя сумма баллов, набранных детьми по методике, составила  $15,2 \pm 1,12$  балла, что соответствует низкому уровню развития графомоторных навыков (от 6 до 17 баллов – низкий уровень).

У обследованных детей установлен низкий уровень правильности выполнения письменного задания и большое количество ошибок в написании букв. Кроме того, у некоторых из них выявлены сложности с нахождением начала строки при письме, у большего количества детей – с удержанием строки при написании текста, соблюдении высоты букв и

одинаковости их наклона, а некоторые дети демонстрировали зеркальность при написании некоторых букв («я», «е», «г»). Наблюдалось и изменения размера написанного текста вдоль строки и практически у всех – сильное напряжение руки в процессе письма.

Согласно методике, как и в предыдущем случае, подсчитывается общая сумма баллов для каждого ребенка по всей методике. В нашем исследовании количество баллов по выборке в среднем составило  $14,1 \pm 2,13$  балла, что соответствует низкому уровню развития письменных навыков.

Диагностика ручной моторики показала затруднения с выполнением заданий, связанных с повторение движения пальцев рук и поз, формируемых из них. Некоторые дети начинали не с того пальца выполнять задания или же забывали порядок их выполнения. Большинство детей выполнили эти задания неправильно, что свидетельствует о крайне слабо развитой ручной моторике.

Задания по оценке графомоторных навыков выполнены так же не особо успешно обследуемыми детьми: некоторые из них пропускали углы при обведении фигур, пропускали мелкие детали, путали характер штриховки.

При выполнении оценочных мероприятий по диагностике графических данных установлены значительные сложности при письме у испытуемых. Многие дети не соблюдали границы строк, не следили за размером букв, их наклона. Кроме того, обращала на себя внимание сложность восприятия слов на слух, что отражалось на наличии ошибок в написании слова: очень часто писали слово так, как слышали.

**Заключение.** Таким образом, полученные результаты относительно уровня развития ручной моторики у детей с общим недоразвитием речи, а так же уровня развития графических навыков оцениваются как низкие и требующие коррекционной работы.

### Список литературы

1. Алмазова А.А. Состояние готовности детей к обучению письму и чтению: концепции и результаты исследования / А.А. Алмазова, Г.В. Бабина, М.М. Любимова // Проблемы современного образования. – 2017. – № 4. – С. 94-113.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б.Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с. ISBN 978-5-88923-135-1.
3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова – М.: Владос, 2009. – 256 с. ISBN 5-87065-036-4
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович – М.: Академия, 2002. – 232 с. ISBN 5-7695-0772-1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ НА ПРИМЕРЕ СЕЛЬСКОЙ ТЕРРИТОРИИ

*Терещенко О.В.*

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»,  
г.Ростов-на-Дону, РФ  
79281348425@yandex.ru

**Введение.** В настоящее время вопросы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) становятся все более важными и требуют серьезного рассмотрения со всех сторон. Все чаще выносятся на обсуждение темы создания общественного пространства со специальными условиями, учитывающими и обеспечивающими равные возможности реализации потребностей любого учащегося или воспитанника профессиональными администраторами, педагогами и психологами. Перечень специальных условий, помимо доступности зданий, перечислен в Федеральном законе «Об образовании» и состоит из специально разработанных обучающих и воспитывающих программ и методик с использованием вспомогательной литературы, дидактических и технических средств, профессиональных сопровождающих лиц.

Формирование такого пространства для лиц с ОВЗ строится на теоретико-методологических основах, которые направлены на создание безбарьерной среды, на индивидуальные подходы, повышение уровня образования и практического опыта педагогов, а также на взаимодействие всех участников образовательного процесса.

В данном случае самым важным аспектом является именно взаимодействие всех участников образовательного процесса. Родители, педагоги-предметники, психологи, социальные педагоги и учащиеся должны работать сообща для достижения общих целей. Родители детей с ОВЗ должны быть включены в процесс обучения и воспитания своих детей, участвовать в решении вопросов, связанных с образованием и социализацией своих детей.

**Основная часть.** Для разработки эффективных методологий инклюзивного обучения и воспитания с учетом потребностей и особенностей каждого ребенка для начала необходимо изучить исторические предпосылки и труды ученых. Свой вклад в формирование инклюзивной среды для детей с ОВЗ также внесли изменения в культурной, социальной и политической жизни нашей страны. На создание благоприятного пространства для обучения, воспитания и социализации указанных категорий детей повлиял принятый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Он определяет, что образование



является одним из главных условий социальной защищенности и гражданской идентичности, а инклюзивное образование является частью образовательного процесса, направленного на развитие и социализацию всех детей, включая детей с ОВЗ. В 2019 году был принят закон «О внесении изменений в статью 27 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который обязывает общеобразовательные учреждения обеспечивать доступ к образованию для детей с ОВЗ.

На примере образовательной системы Неклиновского района Ростовской области, к сожалению, последние три года наблюдается ежегодный рост количества детей с ОВЗ:

- 2021-2022 учебный год – 153 ребенка с ОВЗ;
- 2022-2023 учебный год – 193 ребенка с ОВЗ;
- 2023-2024 учебный год – 201 ребенок с ОВЗ.

Весьма актуальной остается тема создания специального пространства для детей с ОВЗ в рамках исполнения закона «Об образовании» в сельских территориях. На сложность адаптации детей с ОВЗ влияет не только неидеальное состояние зданий, входных групп в образовательные организации, но и ограниченные возможности материально-технической базы для проведения предварительной диагностики психо-эмоционального состояния, уровня обучаемости, подбора индивидуального учебного материала, а также профессиональных педагогических кадров высшей категории.

Для достижения поставленных законом «Об образовании» целей и снижения напряженности процессов адаптации необходимо в первую очередь внимательное изучение теоретических и методологических аспектов применяемых для детей с ОВЗ:

- при формировании инклюзивного пространства;
- при оценке эффективности созданного инклюзивного пространства;
- при использовании практических рекомендаций по формированию инклюзивного пространства.

Изучение литературы по данной теме помогает провести анализ практики формирования инклюзивного пространства для детей с ОВЗ, легче внедрить опыт работы инклюзивных классов и образовательных учреждений, ориентированных на работу с детьми с особыми потребностями, разработать и опробовать методики оценки эффективности инклюзивного пространства и практические рекомендации по его формированию для детей с ОВЗ и их родителей.

Также в России существует ряд проектов и программ, направленных на создание инклюзивного пространства для детей с ОВЗ. Например, проект «Инклюзивная Москва», который был запущен в 2015 году и предполагает создание условий для инклюзивного обучения во всех московских школах и поддержки детей с ОВЗ.

Существует множество современных научных исследований, посвященных формированию инклюзивного пространства для детей с ОВЗ. Исследование Н.В. Поповой «Инклюзивное образование как условие

социализации детей с ОВЗ» (2019), в которой автор исследует роль инклюзивного образования в социализации детей с ОВЗ. В работе представлены данные опроса педагогов, родителей и детей с ОВЗ, которые обучаются в общеобразовательных школах. Результаты исследования показали, что инклюзивное образование способствует улучшению социализации детей с ОВЗ и повышению их самооценки.

В исследовании И.В. Бродской и Е.А. Петрушиной «Инклюзивное образование в России: анализ практики и перспективы развития» (2020) авторы анализируют текущую практику инклюзивного образования в России и предлагают пути ее улучшения.

Инклюзивное пространство для детей с ОВЗ - это не только организация доступа к образованию и общественным ресурсам, но и создание поддерживающей, безопасной и эффективной среды для развития каждого ребенка. Важным аспектом является учет индивидуальных потребностей каждого ребенка, включение родителей и семей в процесс, а также использование различных педагогических подходов и методов для достижения этой цели.

Инклюзивное обучение и воспитание в доступном пространстве для детей с ОВЗ является важным социальным аспектом, который требует совместных усилий педагогов, родителей, специалистов и государства. Создание инклюзивного пространства помогает детям с ОВЗ, получать качественное образование и развиваться в социуме, что в конечном итоге положительно сказывается на их жизни и будущем.

**Заключение.** Можно сделать вывод, что организация инклюзивного образовательного пространства для детей с ОВЗ является актуальной и важной задачей для общества и государства. Реализация инклюзивного подхода позволяет обеспечить равные возможности для всех детей на получение качественного образования, независимо от их особенностей и условий жизни.

### Список литературы

1. Васильева, Е.И. Инклюзивное образование: определение, принципы, цели / Е.И. Васильева // Научный журнал КубГАУ. – 2017. – №137(03). – С. 1-11. – URL: <http://ej.kubagro.ru/2017/03/pdf/01.pdf> (дата обращения: 11.04.2023).
2. Решетникова, Т.Г. Инклюзивное образование в России: состояние и перспективы / Т.Г. Решетникова, О.В. Михайлова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 1. – С. 86-94.
3. Самарина, Н.Б. Инклюзивное образование: практика и перспективы развития / Н.Б. Самарина, Т.А. Викторова // Научный диалог. – 2018. – № 6. – С. 380-388.
4. Шевченко, Т.В. Реализация инклюзивного образования в сельской школе: проблемы и перспективы / Т.В. Шевченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – №. 11-1. – С. 3465-3469.
5. Щеглова, Л. С. Инклюзивное образование: готовность школьных коллективов. / Л.С. Щеглова // Вопросы образования. – 2017. – С. 46-59.

## СОСТОЯНИЕ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III СТЕПЕНИ

*Уланова С.Н.*

МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа №302 города Донецка», г. Донецк, РФ  
*lana.ulanova.81@mail.ru*

**Введение.** Особую важность в развитии речевых навыков приобретают координационные возможности периферического артикуляционного аппарата с активностью речевых центров мозга. Артикуляционная работа, в свою очередь, тесно связана работой мышц той руки, которая является рабочей (ведущей). Так, этап проговаривания, являющийся одним из этапов развития письменной речи, характеризуется устным сопровождением текста, который необходимо написать [1, 2].

В речевом развитии ребенка важная роль отводится неречевым кинестезиям, которые идут от кисти руки. Е.И. Рябовой [1, 3] была установлена связь между развитием экспрессивной речи и общей моторики. Например, тонкие движения пальцев рук весьма важны для развития у детей звукоподражания. Данный эффект обусловлен близостью расположения корковых проекций кисти и моторной речевой зоны, что откладывает отпечаток на функциональные взаимодействия этих зон.

Многие исследователи [1, 4, 5] подчеркивали роль слова в реализации произвольных движений, что подтверждает важность социального взаимодействия людей в высших формах регуляции двигательной сферы. Онтогенез произвольных движений, по мнению авторов, начинается со способности ребенка выполнять движение по словесной инструкции взрослого. То есть, слово становится сначала в виде устной речи, а затем внутренней способом саморегуляции.

Из сказанного выше следует, что при наличии у ребенка речевых нарушений, затрудняющих общение с ним, возникают нарушения двигательных функций. По этой причине регулярные выполнения физических упражнений могут способствовать коррекции психомоторного, речевого, эмоционального и общего психического развития.

В связи с этим, **целью** представленного фрагмента проведенного исследования явилось рассмотрение показателей моторной сферы (мануального и орального праксиса) у детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи (далее - ОНР) III степени.

**Основная часть.** Исследование было проведено на базе МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа №302 города Донецка». Первоначально путем исходной диагностики из контингента детей старшего дошкольного

возраста были отобраны дети, имеющие признаки ОНР III степени (n=18). Для оценки мануального праксиса использовали методику А.В. Семенович [6], а для оценки орального – методику, разработанную Т.А. Фотековой [7]. Полученные данные обрабатывались с помощью пакета программ STATISTICA 6.0 и Microsoft Excel с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Проведенные исследования показали, что у обследуемых детей с общим недоразвитием речи подвижность органов артикуляционного аппарата была разной. Так, двигательная функция губ была оценена у детей в  $14,6 \pm 0,43$  балла при максимальном балле, который дети могли получить в данном комплексе упражнений 18. То есть, степень подвижности губ у обследуемых детей была ниже на 19% ( $p < 0,05$ ) максимально возможной, что указывает на достаточно ее большой уровень. Двигательная функция челюстей составила  $7,1 \pm 0,43$  балла при максимально возможных 8 баллах, что так же свидетельствует о том, что подвижность челюстей была достаточно высокой (только на 11% ( $p < 0,05$ ) ниже максимального уровня).

Двигательная функция языка у детей составила  $11,6 \pm 0,33$  балла, что на 28% ( $p < 0,05$ ) ниже максимально возможной (16 баллов). Двигательная функция мягкого неба также была снижена на треть ( $4,3 \pm 0,17$  балла) относительно максимально возможной (6 баллов). Самый низкий уровень среди устанавливаемых показателей, характеризующих подвижность органов артикуляционного аппарата, был получен при оценке силы и продолжительности вдоха. Так, полученные результаты оказались сниженными на 45% ( $p < 0,05$ ) относительно максимально возможных значений.

Оценка мануального праксиса показала следующие результаты. Точность выполнения пальцевых движений и тактильные ощущения у детей с общим недоразвитием речи была снижена относительно максимально возможных баллов по данной методике в 1,9 раза ( $p < 0,05$ ). Навыки работы с бумагой, заключающиеся в способности выполнить задания на вырезание ножницами, сгибание листа пополам и обрывание листа по линии, были ниже максимальных значений в 2,5 раза ( $p < 0,05$ ). Во столько же раз была снижена ( $p < 0,05$ ) у обследуемых детей способность к работе с карандашом. На 40% ( $p < 0,05$ ) ниже оказалась у детей с общим недоразвитием речи щепоть.

Хуже всего детям удавались задания на оценку координации и переключаемости движений пальцев рук. Так, количество набранных ими баллов составило  $1,6 \pm 0,31$  при максимально возможных 6 баллах, что соответствует снижению значения показателя в 3,8 ( $p < 0,05$ ).

Общий уровень мануального праксиса у испытуемых оценен в  $22,1 \pm 1,38$  баллов при максимуме в 48. По оценочной шкале данной

методики этот балл соответствует значительному отставанию моторики пальцев рук от возрастной нормы.

Известно, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Данное явление обусловлено анатомо-физиологическими особенностями строения и взаимного расположения корковых представительств моторных и речевых центров в больших полушариях головного мозга. Практически у всех детей, которые имеют задержку речевого развития, наблюдаются отклонения в формировании тонких движений пальцев – их движения неточные и плохо скоординированы. По этой причине, совершенствование мелкой моторики является одним из важнейших коррекционных мероприятий по работе с детьми, имеющими речевые дисфункции.

По-видимому, полученные результаты относительно уровня развития моторного праксиса (орального и мануального) у детей с ОНР демонстрируют взаимосвязь уровней речевого и моторного развития.

**Заключение.** Таким образом, выявлено, что у детей с ОНР имеются существенные нарушения в двигательной функции мягкого неба и снижена сила и продолжительность вдоха. Двигательные функции таких органов артикуляции как губы, челюсти и язык относительно нормальные.

#### **Список литературы**

1. Григорьева Ю.В. Двигательные предпосылки в развитии слоговой структуры слова / Ю.В. Григорьева, Л.С. Дмитриевских // Вопросы педагогики. – 2020. – № 5-1. – С. 106-109.
2. Анисимова Л. Н. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Л. Н. Анисимова // Логопедия. – 2009. – № 7. – С. 72-78.
3. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб.пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. – Москва: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с.
4. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи / Н.С. Жукова. – М.: Энергомаш, 2014. – 128 с.
5. Власова М.Г. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста в образовательной организации / М.Г. Власова // Jurnalul Umanitar Modern. – 2021. – Т. 4, № 1 (7). – С. 16-19.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович – М.: Академия, 2002. – 232 с. ISBN 5-7695-0772-1
7. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – М.: АРКТИ, 2000. – 55 с.

## АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ КОРРЕКЦИИ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Фархутдинова Ю.Н.<sup>1</sup>*, канд. псих. наук, доц., *Тринько А.С.<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород, РФ,

<sup>2</sup>ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*julia82.06@mail.ru, trinko1999@mail.ru*

**Введение.** На современном этапе педагогическая практика и статистические исследования свидетельствуют о наличии острой проблемы в овладении устной и письменной речью у детей младшего школьного возраста. Как правило, у таких детей наблюдается недостаточная сформированность грамматического речевого строя, бедность словарного запаса и практически отсутствуют временные и пространственные представления об окружающем мире. Наличие данной проблемы приводит к задержкам в овладении академическими школьными навыками. С одной стороны, недостатки устной и письменной речи являются препятствием к овладению навыками чтения – нарушается смысловая и техническая сторона, процесс освоения чтения замедлен. С другой стороны, существуют явные проблемы и с письменной речью – возникают фонематические ошибки, трудности в анализе структуры предложений. Все эти аспекты актуализируют необходимость изучения направлений логопедической работы при коррекции недостатков устной и письменной речи у младших школьников.

**Основная часть.** Исследования В.К. Воробьевой, О.Е. Грибовой, А. Г. Григорьева показывают, что несформированность связной речи обусловлена трудностями в изложении своих мыслей, что оказывает негативное воздействие в целом на всю учебную деятельность учащихся, которые к концу обучения в начальной школе должны овладеть достаточным уровнем применения речевых высказываний [4].

Логопедическая работа при коррекции отмеченной проблемы, как пишет С. А. Керн, должна складываться из развития языкового анализа и синтеза, предполагающего овладение приёмами звукового анализа, синтеза слов и анализа речевого потока. Второе направление работы должно строиться на развитии и совершенствовании сукцессионных функций, таких как слухоречевая память на временные последовательности, воспроизведение и различение ритмов [2].

Принимая во внимание отмеченные направления, в каждом из них целесообразно выделить комплексные коррекционно-логопедические действия.

Рассмотрим данные действия по группам.

*Первая группа* включает в себя направления логопедической работы по развитию фонетико-фонематических процессов. Главными задачами, которые ставятся перед специалистами, являются развитие звукового анализа (ребёнок учится вычленять определенные звуки в словах, делить слова на слоги, определять первый и последний звуки); формирование и закрепление навыков изменений слов (ребёнок учится свободно оперировать звуковыми моделями слов, т.е. находить заданный звук, преобразовывать слова, заменяя одни звуки и буквы другими) [3].

*Вторая группа* коррекционной работы состоит из деятельности, способствующей формированию грамматически правильной речи. Основными направлениями коррекционной работы являются развитие словарного запаса ребенка, т.е. его обогащение существительными, глаголами и наречиями; работа над освоением таких категорий, как синонимы, антонимы и омонимы, многозначные слова в разных частях речи; работа над пониманием обобщающих понятий, классификацией предметов; работа над развитием грамматически правильной речи. Например, предлагаются упражнения по подбору определений к именам существительным, задания на образование и согласование существительных с другими частями речи, в частности с именами прилагательными.

*Третья группа* включает в себя коррекционную работу над произношением звуков. Посредством специальных методик логопеды помогают детям развивать артикуляционную моторику, работают над постановкой правильного речевого выдоха.

*Четвертая группа* включает в себя направления коррекционной работы по развитию различных видов мышления. Так, например, развитие наглядно-образного мышления предполагает умение не только зрительно воспринимать, но и устанавливать логические связи между объектами, явлениями, событиями. Известно, что тесную взаимосвязь мыслительных операций и речи подчеркивают в своих исследованиях Л. Р. Аносова, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Я. А. Пономарев и др.

*Пятая группа* вмещает в себя мероприятия, направленные на совершенствование движений и сенсомоторного развития, устранение недостатков эмоционально-личностной сферы. Эффективными средствами работы здесь выступают релаксационные упражнения, чтение по ролям и т.д. В данную группу следует отнести упражнения, связанные с развитием праксиса (мелкой моторики) и артикуляционной моторики.

*Шестая группа* содержит коррекционные упражнения, направленные на развитие психической деятельности. Для младшего школьника, столкнувшегося с проблемами устной и письменной речи, важно развивать психические функции (зрительное восприятие, узнавание, зрительную память) [6].

**Заключение.** Рассмотренные направления позволяют подытожить, что главной задачей коррекционно-логопедической работы в младшем школьном возрасте является предупреждение и устранение недостатков устной и письменной речи. На наш взгляд, данная проблема эффективно решается при совместной деятельности учителей, психологов, логопедов и родителей. Только комплексный дифференциальный подход, ориентированный на исправление имеющихся у младших школьников дефектов, в совокупности с работой над формированием и развитием психических процессов и личности, обеспечивает возможности достижения результатов.

### Список литературы

1. Гернер, Е.В. Коррекция устной и письменной речи младших школьников / Е.В. Гернер // Инфоурок. – 2018. – URL: <https://infourok.ru/>
2. Керн, С.А. Эффективные методы коррекции дисграфии у учащихся младшего школьного возраста / С.А. Керн // Научный журнал. – 2017. – URL: <https://clck.ru/35qh3H>
3. Коротовских, Т.В. Коррекция дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т.В. Коротовских // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2017. – №1(70). – С. 31-42.
4. Лукаш О.Л. Формирование письменной речи учащихся 2-3 классов специальной (коррекционной) школы V вида на основе изучения лексико-грамматических свойств глагола: дис...канд. пед. наук. – Екатеринбург. – 2002. – С. 5-6.
5. Муравьева, О.И. Коррекция нарушений голоса у детей младшего школьного возраста / О.И. Муравьева // Естественно - научные исследования. – 2020. – Том 14. – №4. – С. 71-77.
6. Сенько, М.Г. Фонематические процессы и пути их коррекции у младших школьников / М.Г. Сенько // Логопедический журнал 22711 // Дефектология ПРОФ. 2023. – URL: <https://clck.ru/35qh4J>

УДК 373.25

## ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Чайка Т.В., Еспенкова Ю.Ю.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*uliaespenkova@gmail.com*

**Введение.** Дети раннего дошкольного возраста вступают в мир знаний и навыков с поразительной быстротой и открытостью. Их умение воспринимать и анализировать новую информацию является уникальным ресурсом для формирования различных аспектов их развития. В этом



контексте игровая деятельность, как инструмент, показывает свою неоспоримую эффективность. В современной педагогике наблюдается перемены в восприятии игр как средства обучения. Игры перестают быть простым развлечением и превращаются в мощный катализатор усвоения знаний и умений.

**Цель данной работы** – рассмотреть влияние игровой деятельности на формирование и развитие речи детей раннего дошкольного возраста.

**Основная часть.** В раннем возрасте, от года до трех лет, наблюдается интенсивное развитие предметно-манипулятивной деятельности, которая представляет собой неотъемлемую часть познавательного процесса. Малыши активно исследуют окружающий мир, прибегая к тактильным ощущениям и манипуляциям с объектами. Этот период сопровождается постоянным стремлением понимать и воспринимать новые звуки, что формирует основы речевой активности и способствует зарождению собственной игры.

Важным этапом развития является начальное проявление интереса к мимике, жестам и звукам, что свидетельствует о стремлении малышей к общению. Они начинают подражать простым звуковым последовательностям и пытаются воспроизводить интонации взрослых. Это свидетельствует о первых шагах в формировании их речевого потенциала.

Кроме того, в этом возрасте начинают выстраиваться первые элементы коммуникативных навыков. Дети понимают, что их слова могут вызывать реакцию и воздействовать на окружающих. Взаимодействие с родителями и сверстниками становится для них источником важного опыта и понимания социального взаимодействия.

Таким образом, речевая деятельность в раннем дошкольном возрасте прочно вплетена в общий контекст познавательного развития. Предметно-игровая активность сопровождается формированием первых речевых навыков и начальными шагами в обучении коммуникативному взаимодействию. Важно учитывать эти особенности при разработке образовательных программ и взаимодействии с детьми данного возраста.

Кроме того, игровая деятельность оказывает положительное воздействие на артикуляцию и произношение. В процессе игр, дети активно практикуют артикуляцию различных звуков, улучшая четкость произношения. Особое внимание уделяется правильному выделению и интонации слов и фраз. Эти элементы, становясь неотъемлемой частью игровой коммуникации, способствуют формированию более выразительного и понятного общения. В результате, дети приобретают навыки четкого и мелодичного произношения, что существенно облегчает взаимопонимание в повседневных ситуациях [1].

Для детей в раннем дошкольном возрасте игра приобретает особое значение в их развитии и обучении. Основываясь на потребностях и

интересах малышей этого возраста, важно выбирать методы организации игровой деятельности, специально адаптированные под их уровень развития. Рассмотрим несколько эффективных методов, которые с учетом возрастных особенностей способствуют разностороннему развитию ребенка:

1. Развивающие игры с элементами сенсорной стимуляции.

В данном методе используются игрушки различных текстур и форм, позволяющие детям познавать мир через тактильные ощущения. Это может включать в себя мягкие игрушки, разноцветные кубики, игрушки с различными поверхностями и детали для формирования моторики рук.

2. Игры с элементами звуковой стимуляции.

Звуки являются важным аспектом развития речи у детей данного возраста. Игрушки с звуковыми эффектами, например, пищалки, колокольчики, позволяют малышам познавать разнообразные звуковые вибрации, что влияет на развитие слуховой чувствительности и восприятия звукового пространства.

3. Ролевые игры и имитация.

Дети этого возраста начинают интересоваться ролью взрослого и подражают ему. Игры, позволяющие имитировать повседневные действия (игры «врач-пациент», «мама-папа», «повар-покупатель»), развивают фантазию, социальное взаимодействие и воображение.

4. Игры с элементами классификации и сортировки.

Методы, включающие сортировку игрушек или элементов по цвету, форме или размеру, способствуют развитию логического мышления и визуального восприятия.

Эти методы организации игровой деятельности идеально соответствуют возрастным особенностям детей и способствуют комплексному развитию их когнитивных, моторных и социальных навыков.

**Заключение.** В итоге, исследование влияния игровой деятельности на развитие речи детей раннего возраста подтвердило неоспоримую значимость этого метода в образовательном процессе. Игры не только способствуют расширению лексического запаса и улучшению грамматических навыков, но и формируют коммуникативные компетенции. Учет возрастных особенностей и разнообразие игровых методик позволяют максимально эффективно использовать этот инструмент.

Важно подчеркнуть, что игры не просто приносят радость и удовлетворение детям, но и представляют собой мощный катализатор для полноценного развития их речевых способностей. В процессе игровой деятельности дети активно участвуют в формировании своего речевого арсенала, расширяют словарный запас и совершенствуют грамматические навыки. Однако, важно что они учатся применять эти навыки в

практических ситуациях, что нередко оказывается гораздо эффективнее традиционных методов. В процессе взаимодействия в игровой среде они учатся слушать партнеров, выражать свои мысли четко и конструктивно, аргументировать свою точку зрения. Эти навыки общения имеют долгосрочное значение и способствуют успешной адаптации в обществе. Внедрение игровой педагогики в образовательный процесс представляется неотъемлемым шагом к формированию гармонично развитой личности в раннем возрасте.

### Список литературы

1. Белова, Е. С. Игровая деятельность как средство развития речи детей раннего возраста / Е. С. Белова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2015. – № 3-4. – С. 136. – EDN VBBVHN.
2. Егоренкова, О. С. Формирование игровой деятельности в раннем возрасте как средства развития эмоционально-волевой сферы детей с нарушениями речи / О. С. Егоренкова // Тенденции развития науки и образования. – 2017. – № 28-1. – С. 23-26. – DOI 10.18411/lj-31-07-2017-08. – EDN ZCSMEN.
3. Пирлик, Г. П. Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности : Учебное пособие / Г. П. Пирлик, А. М. Федосеева. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. – 372 с. – ISBN 978-5-4263-0920-3. – EDN LAOQYS.

УДК 376.3

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Чайка Т.В., Новодольская А.С.*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк, РФ  
*nastyanovodolskaya@mail.ru, t.chajka @donnu.ru*

**Введение.** В настоящее время дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) составляют едва ли не самую большую группу детей с отклонениями в развитии. Одной из основных проблем при ОНР являются коммуникативные нарушения, обусловленные не только недостаточным коммуникативным опытом и трудностями в применении языковых средств общения, но и недостаточными сферами мотивации и мыслительной деятельности.

**Цель работы** – рассмотреть особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Основная часть.** Впервые теоретическое обоснование проблемы общего недоразвития речи было сформировано в результате

многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов. Наибольший вклад внесен Р.Е. Левиной и сотрудниками НИИ дефектологии.

На протяжении десятилетий изучение общего недоразвития различных видов произношения представляет интерес для многих исследователей. Этой проблемой занимались ведущие специалисты в области логопедии, такие как Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, С.А. Миронова, С.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева.

Современная образовательная практика опирается на психолого-педагогические исследования А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.Б. Запорожца и др., в которых теоретически раскрыты сущность и значение формирования коммуникативных навыков в развитии детей дошкольного возраста. Исходя из этого, М.И. Лишина, А.Г. Лузская и Т.А. Лепина рассматривали общение как коммуникативную деятельность [1].

В логопедии под ОНР понимается такая форма речевого расстройства, при которой нарушено формирование всех компонентов речи, подразумевается появление признаков недостаточной подготовленности (или задержки развития) всех компонентов речевой системы (фонологического и фонемного аспектов, лексической организации и грамматических структур). В целом механизмы речевого недоразвития различны, как и структуры дефектов.

Исследование Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Коржевиной указывает на целый ряд особенностей развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а именно:

- у дошкольников с ОНР наблюдаются трудности общения, обусловленные незрелостью мотивационно-потребностной сферы;
- они связаны с языковыми и когнитивными нарушениями;
- у детей 4-5 лет общение со взрослыми носит преимущественно ситуативно-деятельностный характер и не соответствует возрастной норме.

Снижение коммуникативных навыков проявляется в следующих факторах:

- снижение потребности в общении;
- тяжелое нарушение речи, проявляющееся в общем недоразвитии речи;
- неформализованные формы общения (интерактивная и моносиллабическая речь);
- поведенческие характеристики (безразличие к общению, неумение действовать в коммуникативных ситуациях, пассивность) [3].

Нарушение коммуникативной функции речи проявляется в снижении потребности в общении со взрослыми и сверстниками, недостаточной сформированности форм общения (диалога и монолога) и поведенческих

особенностей (отсутствие интереса к общению, неумение действовать в коммуникативных ситуациях, пассивность). Коммуникативные трудности отрицательно сказываются на способности поддерживать контакт со сверстниками в учебной и игровой деятельности и на процессе общения в целом.

Дети с ОНР имеют вторичные нарушения в эмоциональной сфере. Вследствие языковых нарушений дети испытывают состояние социальной депривации, что приводит к трудностям в усвоении социального опыта. В результате дети не могут различать сходные эмоции, испытывают трудности с распознаванием и выражением своих и чужих эмоциональных состояний.

К основным задачам развития коммуникативных навыков ребенка с ОНР можно отнести следующие:

1. Обеспечить целостность и жизнеспособность различных общностей людей – «ребенок-взрослый», «дети-взрослые», «ребенок-ребенок», «детисверстники и малыши»;

2. Развивать все формы (эмоционально-личностное, ситуативноделовое, внеситуативное) и средства (невербальные, речевые) общения школьников;

3. Учить дифференцировать эмоции (моральные, интеллектуальные, эстетические);

4. Формировать интеллект и исследовательскую деятельность, способы познания окружающего мира;

5. Формировать творческое (продуктивное) отношение к организации деятельности и общения;
6. Развивать коммуникативно-речевые способности [2].

Эффективными методами и приемами развития коммуникативно-речевых навыков у детей дошкольного возраста являются дидактические игры, ролевые игры, драматизация, подвижные творческие игры, игровые упражнения и обучение. Развитие связной речи детей способствует совершенствованию их устных коммуникативных функций. Организация и проведение таких занятий предполагает помощь, контроль и коррекцию общения как вид деятельности логопеда. Учитель (логопед) организует игры, направляет коммуникативные процессы детей, стимулирует их устную речь. Таким образом, игры могут и должны выступать как средство развития коммуникативной компетенции и как показатель уровня коммуникативно-речевого развития.

Особое место в развитии коммуникативно-речевых навыков занимают речевые игры, которые направлены на обогащение словарного запаса дошкольников, развитие умения составлять логические предложения, совершенствование выразительных навыков. Важность таких игр заключается в том, что дети дошкольного возраста с ОНР в ходе них не только получают речевую информацию, но и учатся анализировать

и использовать полученную речевую информацию, стимулируя тем самым речевую активность ребенка. Участие в таких играх позволяет детям овладеть речью как средством воздействия в общении.

**Заключение.** Итак, для улучшения коммуникативных навыков детей с ОНР необходимо вовлекать их в деятельность, где происходит активное взаимодействие с другими детьми, что параллельно влияет на развитие высших психических функций, таких как мышление, внимание, память, восприятие, речь и т.д.

### **Список литературы**

1. Воробьева, Н.А. Педагогическая песочница. Развитие коммуникативных навыков у дошкольников / Н.А. Воробьева. – М.: Интеллект-Центр, 2016. – 281 с.
2. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2012. – 275 с.
3. Юматова, Д.Б. Развивающая двигательно-коммуникативная деятельность младших дошкольников (3-4 и 4-5 лет). Методическое пособие / Д.Б. Юматова. – М.: Ювента, 2015. – 316 с.

# СОДЕРЖАНИЕ

## *Педагогика*

<i>Александрова Е.В.</i> Высшее коммерческое образование в России в XIX-XX веке.....	5
<i>Алексеева М.И.</i> Педагогическая профессия: актуальные задачи в эпоху цивилизационных перемен.....	8
<i>Андрейченко А.Е., Баклушина И.В.</i> Исследование знаний истории России среди обучающихся.....	11
<i>Артемьева В.В.</i> Использование GPT-БОТА в образовательном процессе .....	14
<i>Березуцкий В.Д.</i> Педагогическая археология и патриотическое воспитание (на примере работы археологического движения учащейся молодежи Воронежской области «Возвращение к истокам»).....	17
<i>Бордюг Д.Д., Чернышев Д.А.</i> Профессиональное становление будущих педагогов в системе среднего профессионального образования.....	20
<i>Борисова А.А., Маркова Е.А.</i> Управление кадровым потенциалом в вузе: теоретический обзор.....	23
<i>Борисова А.А. Зайцева Е.А.</i> Управленческая культура как фактор развития образовательной организации.....	26
<i>Борисова А.А.</i> Аспекты педагогического мастерства в профильных психолого-педагогических классах ДНР.....	28
<i>Вишивкова Т.Г., Голубничая Е.В.</i> К вопросу духовно-нравственного воспитания подростков с интернет-аддикцией в общеобразовательной школе.....	31
<i>Головинова А.А.</i> Компоненты здоровьесберегающей компетентности будущих педагогов ДОО.....	34
<i>Голубничая Е.В., Комарова Д.М.</i> Использование технологии интеллект-карт в образовательном процессе для развития креативного мышления обучающихся.....	38
<i>Горбылева Е.В.</i> Современные тенденции определения «одарённость» в контексте педагогики Индии.....	41
<i>Горчакова И.А., Гриценко Н.Л.</i> Формирование имиджа руководителя образовательной организации.....	44
<i>Деминская Л.А.</i> Готовность современного педагога к личностному профессиональному росту.....	47
<i>Дихтяренко Г.И., Зеленская К.П.</i> Партнерская модель взаимодействия семьи и детского сада в контексте управления образовательным учреждением.....	50
<i>Дихтяренко Г.И., Кирюшенкова Е.Е.</i> Особенности управления инновационными процессами в дошкольной образовательной организации.....	53
<i>Дробышев Е.Ю.</i> Модель взаимодействия педагога-наставника и учащегося в ходе реализации учебно-исследовательской деятельности.....	56
<i>Ежова Т.В., Бахарева М.О.</i> Профориентационный потенциал ролевых игр на уроках иностранного языка в школе.....	59
<i>Ежова Т.В., Шереметева Е.Г.</i> Формирование общечеловеческих ценностей обучающихся в процессе изучения иностранного языка.....	61

<i>Ефимова А.Ю., Медловская Т.В.</i> Особенности экологического образования и воспитания обучающихся.....	64
<i>Житник В.В., Гридько О.А.</i> Проектная деятельность на уроках как средство развития функциональной грамотности обучающихся.....	67
<i>Жукова Ю.В.</i> Сущность и содержание понятия «готовность к самоорганизации».....	71
<i>Зайонц Е.Д., Папакица Е.К.</i> Игры как средство развития творческих способностей детей.....	74
<i>Зинченко В.О., Фадеев Н.В.</i> Наставничество в образовательных организациях.....	77
<i>Ковальская А.А., Дробышевская Т.В.</i> Интегрированные уроки как средство развития креативности учащихся.....	80
<i>Кокоша Е.А.</i> Особенности подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности.....	83
<i>Коломенская В.В.</i> Критерии выбора языка для обучения школьников программированию.....	86
<i>Конищева А.Е., Дробышевская Т.В.</i> Формирование картографической грамотности учащихся на уроках географии.....	89
<i>Костюренко А.И., Дихтяренко Г.И.</i> Стратегическое управление в образовании: от цели к развитию образовательной организации.....	92
<i>Коурова С.И.</i> Практические работы в курсе «человек» при изучении темы «опора и движение» в школьной биологии.....	95
<i>Кравченко А.И.</i> Лекция как форма образовательного процесса.....	98
<i>Кудрейко И.А., Занин Е.С.</i> Формирование языковой грамотности школьников посредством ИКТ.....	101
<i>Кудрейко И.А.</i> Роль научно-исследовательской работы студентов в формировании профессионально значимых ценностей будущего педагога.....	104
<i>Кудрейко И.А., Рубцова И.Н.</i> Практический потенциал преподавания дисциплины «История педагогики» в высших учебных дисциплинах.....	107
<i>Кузьмина В.А.</i> Проектные технологии как средство формирования профессионально значимых качеств будущих дефектологов.....	110
<i>Лаухина С.С., Неретин Е.А.</i> Нравственные ориентиры поколения мира и поколений войны.....	113
<i>Левченко И.А., Кривошеева Г.Л.</i> Развитие правовой культуры посредством использования искусственного интеллекта в образовательном процессе.....	116
<i>Лондаренко С.Ю.</i> Теоретические и практические аспекты фонетической ритмики как компонента дисциплины «Практикум по постановке голоса и выразительной речи».....	120
<i>Мала Т.В.</i> Специфика профессионально-личностного развития специалистов графического дизайна в вузах.....	123
<i>Матвеев Г.Г., Василевский С.В.</i> Роль воспитателя в развитии личности кадета.....	126
<i>Махлеева Л.В.</i> Профессиональная самоидентичность школьников: сущность и содержание.....	128
<i>Мухамедьярова Н.А.</i> Качество педагогического образования: взгляд студентов – будущих учителей.....	131



<i>Незговорова Н.П.</i> Творческая деятельность как эвристическая составляющая развития личности будущего педагога.....	134
<i>Николаева Ю.В.</i> Особенности инновационных технологий в образовательном процессе.....	137
<i>Писаренко Г.В., Новолодская Е.Г.</i> Развитие готовности педагогов к инновационной проектной деятельности.....	140
<i>Подкорчук О.Л., Борисюк М.В.</i> Уровень мотивации к творческой деятельности как основа профессионализма педагога.....	143
<i>Приходченко Е.И., Украинцев А.А.</i> Индивидуализация обучения студентов на основе компетентностного подхода для технических специальностей.....	146
<i>Пруткова Е.В.</i> Особенности обучения английскому языку учащихся средней школы с помощью «золотого правила» дидактики.....	149
<i>Радченко М.М.</i> Возможности комментирования текста в рамках учебно-исследовательской деятельности школьников.....	151
<i>Роман С.В.</i> Химический эксперимент как средство военно-патриотического воспитания.....	154
<i>Романенко Ю.А.</i> Особенности формирования единого методического пространства Республики.....	157
<i>Савенкова Ю.Я., Чайка Т.В.</i> К вопросу о взаимосвязи профессионализма и творчества в деятельности педагога-дефектолога.....	160
<i>Савина И.В.</i> Особенности исследовательской деятельности педагога.....	164
<i>Самойлов Н.М., Гладких С.Н.</i> Влияние специальных методик обучения на академическую успеваемость и поведение учащихся с недостатком внимания: анализ и перспективы.....	167
<i>Сидорова Т.В.</i> Создание просветительской площадки для родителей в образовательной организации.....	170
<i>Соловьева Н.Л., Крутоусова О.М.</i> Реализация системного подхода в организации внутришкольного контроля.....	173
<i>Сухинина-Болотова О.В., Гарбуз А.И.</i> Роль коммуникативных навыков руководителя в создании доверительных отношений с педагогическим коллективом и родителями, и их влияние на успеваемость обучающихся.....	176
<i>Тарлавский В.И., Деркачев И.С.</i> Персонализация профориентации: методологические подходы.....	179
<i>Тереханова И.В., Урсул С.И.</i> Применение квест-технологии в образовательном процессе.....	182
<i>Тудос Е.А.</i> Формирование учебных навыков учащихся по биологии через детское творчество.....	185
<i>Фролова П.И.</i> К вопросу организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений на основе реализации социокультурных практик в рамках региональной интеграции.....	188
<i>Хомченко О.А.</i> Преподаватель СПО и преподаватель ВО: сходства и отличия.....	190
<i>Хранцева Е.В., Красулина А.А.</i> Развитие дошкольного образовательного учреждения комбинированного типа через новые подходы управления.....	192

<i>Чернышев Д.А. Бойко О.А. Организация управления образовательными системами на основе инновационных подходов.....</i>	195
<i>Чистов П.Д. Маркова К.О. Тема человеческого труда и профессий в рабочих программах С.П.Ломова, Б.М. Неменского, Т.Я. Шпикаловой.....</i>	198
<i>Шеремет Е.А. Здоровый образ жизни в качестве метода профилактики девиантного поведения подростков.....</i>	201
<i>Шиканова А.Н. Патриотическое воспитание молодежи инструмент переоценки ценностей и осмысления идеалов современного общества.....</i>	204
<i>Шкель А.С. Лицейское научное общество – основа развития и самореализации творческой личности.....</i>	207

**Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья**

<i>Авраменко Н.А., Петраченкова В.Г. Роль логоритмических упражнений в коррекции нарушений речи у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.....</i>	211
<i>Богачева М.О. Организационно-методические условия обучения математике студентов с дисфункцией слуха.....</i>	214
<i>Бондарь Г.И., Луговская А.В. Теоретико-методологические аспекты обучения и коррекции речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....</i>	217
<i>Бондарь Г.И., Шенцова Д.В. Логопедическая ритмика как форма коррекции речи детей раннего возраста.....</i>	220
<i>Бондарь Г.И., Роцупкина Л.Н. Методы и методики исследования интонационной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....</i>	223
<i>Быстрицкая И.В. Роль формирования знаний и представлений об окружающем мире в обогащении словарного запаса у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....</i>	226
<i>Герасимшина Д.И. Использование нейропсихологического подхода в коррекционной работе учителя-логопеда с детьми с нарушениями речи.....</i>	229
<i>Гнездилова В.А., Митина И.В. Коррекционно-развивающая работа по формированию графомоторных навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи.....</i>	232
<i>Гнездилова В.А., Юнусова Л.М. Значение моторных и графических навыков при подготовке к письму дошкольников с ОНР.....</i>	235
<i>Гордиенко Е.А. Теоретико-методологические аспекты обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья.....</i>	238
<i>Дерипас Н.В., Кулапина А.П. Методы и приемы развития мелкой моторики у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....</i>	241
<i>Дерипас Н.В. Седельникова А.А. Профилактика нарушений письма у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством игровых технологий.....</i>	244

<i>Дерипас Н.В., Тихон Ю.Н.</i> Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	247
<i>Евстюничева О.Ю., Говорухина Т.П.</i> Подвижные игры и ритмика как эффективный способ коррекции речевых нарушений у старших дошкольников.....	250
<i>Ерошевская А.А.</i> Использование элементов технологии укрупнения дидактических единиц в процессе развития словесной речи учащихся с нарушением слуха.....	253
<i>Киселева Т.Г., Максимова С.Л.</i> Жизненные компетенции обучающихся с ментальными нарушениями.....	256
<i>Колосок И.В.</i> Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи с использованием нетрадиционных методов и приёмов.....	259
<i>Кравченко И.А., Киракосова А.В.</i> Теоретические аспекты изучения проблемы заикания: взаимосвязь речедвигательных отделов коры головного мозга и мелкой моторики.....	262
<i>Кузеванова А.А.</i> Организация и содержание работы по развитию семантического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в процессе психолого-педагогического сопровождения.....	264
<i>Кузьмина В.А., Бойко Н.Н.</i> К вопросу о формировании вербальной коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи .....	267
<i>Кузьмина В.А., Зиброва М.В.</i> К вопросу о формировании грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития.....	270
<i>Лихачева Н.Н.</i> Формирование начального навыка чтения у старших дошкольников с речевыми нарушениями с использованием интерактивного пособия «Занимательное чтение».....	273
<i>Лондаренко С.Ю., Артемова А.А.</i> Методы коррекции пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием зрительной символики.....	276
<i>Лондаренко С.Ю., Рзаева Э.Ч.</i> Основы логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием.....	279
<i>Мальшева Е.В., Петрова Л.С.</i> Развитие навыков межличностного взаимодействия у старших дошкольников с задержкой психического развития со сверстниками.....	282
<i>Мануйлова Е.Н., Рощина Г.О.</i> Формирование читательской грамотности у младших школьников с умственной отсталостью.....	284
<i>Мартынова И.С., Гурова А.А.</i> Нетрадиционные методы в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушением зрения.....	287
<i>Павлова А.П.</i> Мнемотехника как способ формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	290
<i>Попкова Т.Ю.</i> Особенности развития словарного запаса у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	293
<i>Попова Н.В., Дзержко В.В.</i> Коррекционная работа с детьми с нарушениями речи в условиях дистанционного обучения	296

<i>Попова Н.В., Корсун М.И.</i> Особенности развития творческого мышления у детей с общим недоразвитием речи.....	299
<i>Попова Н.В., Савенкова Ю.Я.</i> Профессиональная компетентность педагога учреждения специального образования как условие эффективности коррекционно-образовательного процесса.....	302
<i>Присяжная Т.В.</i> Лего-технология как средство развития мелкой моторики с детьми ОНР.....	306
<i>Романовский С.А.</i> Мотивация в структуре подготовки к конкурсу «Абилимпикс».....	309
<i>Рошупкина Л.Н.</i> Теоретические подходы формирования интонационной стороны речи у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	312
<i>Руцица Т.С., Гальцова В. В.</i> К вопросу о формировании словообразования у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня.....	315
<i>Руцица Т.С., Новодольская А.С.</i> К вопросу о формировании коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	318
<i>Савенкова Ю.Я., Титова А.В.</i> Нарушение психоречевого развития учащихся младшего школьного возраста с дисграфией.....	321
<i>Сафонова В.В.</i> Факторы и причины девиантного поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	324
<i>Седельникова А.А.</i> Роль взаимодействия родителей и логопеда в предупреждении нарушений графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	327
<i>Седельникова А.А.</i> Роль стимуляции когнитивных процессов в формировании графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	330
<i>Слота Н.В., Королёва И.А.</i> Современные способы формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи.....	333
<i>Стариченко Д.И., Уланова С.Н.</i> Состояние мануального и орального праксиса у детей старшего дошкольного возраста с нарушением звуко-слоговой структуры слова.....	336
<i>Старкова Д.Д., Евстюничева О.Ю.</i> Уровень развития ручной моторики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	339
<i>Терещенко О.В.</i> Теоретико-методологические аспекты инклюзивного пространства для лиц с ограниченными возможностями здоровья на примере сельской территории.....	342
<i>Уланова С.Н.</i> Состояние моторного праксиса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III степени.....	345
<i>Фархутдинова Ю.Н., Тринько А.С.</i> Анализ направлений логопедической работы при коррекции устной и письменной речи у младших школьников.....	348
<i>Чайка Т.В., Еспенкова Ю.Ю.</i> Игровая деятельность как средство развития речи детей раннего и дошкольного возраста.....	350
<i>Чайка Т.В., Новодольская А.С.</i> Особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	353

*НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ*

**ДОНЕЦКИЕ ЧТЕНИЯ 2023:  
ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, ИННОВАЦИИ,  
КУЛЬТУРА И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ**

Материалы  
VIII Международной научной конференции,  
25–27 октября 2023 г.,  
г. Донецк

**ТОМ 6**  
**Педагогические науки**  
*Часть 1*

под общей редакцией *С.В. Беспаловой*

Дизайн обложки	<i>А.Ю. Гурина</i>
Технический редактор	<i>М.В. Фоменко</i>
Компьютерная верстка	<i>Т.С. Ручица, М.В. Фоменко</i>

---

***Адрес оргкомитета:***

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
ул. Университетская, 24, г. Донецк, 283001, ДНР, РФ.  
E-mail: *science.prorector@donnu.ru*

---

Подписано в печать 16.10.2023 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.  
Печать – цифровая. Усл.-печ. л. 21,2.  
Тираж 100 экз. Заказ № 23окт17/6а.  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»  
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.  
Издательство ФГБОУ ВО «ДонГУ».  
283001, г. Донецк, ул. Университетская, 22.  
E-mail: *donnu.izdatelstvo@mail.ru*