

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Бюджетное учреждение высшего образования  
Ханты-Мансийского автономного округа – Югры  
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«АПТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА



**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ**  
**III Международной**  
**научно-практической конференции**  
**«СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ:**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ**  
**И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ»**



**Том 3**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Р  
ОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ «С  
УРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА

### **III Международная научно-практическая конференция**

Материалы  
конференции

**Том 3**

**Современный  
учитель:  
профессиональная  
компетентность и  
социальная  
значимость**

г. Донецк  
27 июня 2024 г.

Донецк  
Издательство  
ДонГУ  
2024

ББК Ч42С568  
УДК 37.011.-051:316.3

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «ДонГУ»  
(протокол № 9 от 28 июня 2024 г.)

*Редакционная коллегия:*

А.В. Белый, И.А. Кудрейко (главный редактор), Т.С. Ручица (отв. секретарь),  
В.А. Кузьмина, И.Г. Матузова, Н.В. Слота, Г.И. Дихтяренко

**Рецензенты:**

**Королев М.Е.**, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры транспортные технологии Автомобильно-дорожного института (филиал) ФГБОУ ВО «Донецкий национальный технический университет», г. Горловка.

**Скафа Е.И.**, д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики, ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», г. Донецк.

**Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость:** Материалы III Международной научно-практической конференции (Донецк, 27 июня 2024 г.). – Том 3 / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2024. – 144 с.

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

В третьем томе материалов III Международной научно-практической конференции «Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость» вошли исследования по актуальным проблемам образования и педагогических наук. Обсуждается широкий круг вопросов, связанный с теорией и практикой дошкольного, начального, музыкального, специального дефектологического образования; с профессиональной подготовкой будущих педагогов.

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

ББК Ч42С568УДК  
37.011.-051:316.3

© Коллектив авторов, 2024  
© ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, 2024



## ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

### ***Председатель:***

*Беспалова С.В.*, д-р физ.-мат. н., профессор, ректор ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

### ***Заместитель председателя:***

*Кудрейко И. А.*, к. филол. н., директор института педагогики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк).

### ***Члены программного комитета:***

*Агишева А.А.*, к. х. н., доцент кафедры химии и химической технологии Актюбинского регионального университета им. К. Жубанова (г. Актобе, Казахстан).

*Ахаян А.А.*, д-р пед. н., проф. кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, РФ).

*Ашуба А.Е.*, к. филол. н., директор Абхазского института гуманитарных исследований имени Д.И. Гулиа (г. Сухуми, Абхазия).

*Бесаева А.Г.*, к. пед. н., профессор кафедры педагогики и психологии, помощник ректора Юго-Осетинского государственного университета имени А.А. Тибилова (г. Цхинвал, Южная Осетия)

*Гаврутенко Т.В.*, к. пед. н., директор института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (г. Бийск, РФ).

*Гронский А.Д.*, к. ист. н., доцент, заместитель заведующего Центром евразийских исследований Филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» в г. Минске Республика Беларусь.

*Добровольская Л.В.*, к. пед. н., доктор PhD, доцент, доцент кафедры музыкальных дисциплин, и.о. декана педагогического факультета НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева» (г. Петропавловск, Казахстан).

*Евсеева Е.Г.*, д-р пед. н., профессор, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики ФГБОУ ВО «ДонГУ» (г. Донецк, ДНР, РФ).

*Колыванова Л.А.*, д-р пед. н., профессор, профессор кафедры биологии, экологии и методики обучения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара, РФ).

Косенок С.М., д-р пед. н., профессор, ректор бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут, РФ).

Кириякова А.В., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Кривошапова Н. В., к. филол. н., доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Бендерский Политехнический Филиал Государственного Образовательного Учреждения «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь Приднестровская Молдавская Республика).

Кошелева Е.Г., к. экон. н., доцент, заведующий кафедрой национальной и региональной экономики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, ДНР, РФ).

Муллер О.Ю., к. пед. н., доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования бюджетного учреждения высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутский государственный университет» (г. Сургут, РФ).

Неволина В.В., д-р пед. н., доцент кафедры философии государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, РФ).

Плеханова О.Е., к. пед. н., доцент, заведующий кафедрой теории, истории музыки и музыкального исполнительства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург, РФ).

Попова Л.В., д-р пед. н., доцент, ведущий научный сотрудник и руководитель группы образовательных и экскурсионных программ Научно-учебного Музея Землеведения федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г Москва, РФ).

Прохоров Д.И., к. пед. н., доцент, декан факультета повышения квалификации педагогических работников Государственное учреждение образования «Минский городской институт развития образования» (г. Минск, Республика Беларусь).

Ротерс Т.Т., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры теории и методики физического воспитания федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, ЛНР, РФ).

Скафа Е.И., д-р пед. н., профессор, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, ДНР, РФ).

Супрун В.И., д-р филол. н., профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский социально-педагогический университет» (г. Волгоград, РФ).

Тесленко А.Н., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры социально-психологических дисциплин АО «Университет КАЗГЮУ имени М.С. Нарикбаева» (г. Нур-Султан, Казахстан).

Фунтикова Н.В., д-р пед. н., доцент, заведующий кафедрой индустриально-педагогической подготовки федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (г. Луганск, ЛНР, РФ).

Чернышев Д.А., д-р пед. н., доцент, профессор кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, ДНР, РФ).

**Секция 5**  
**Теоретические и практические аспекты развития**  
**педагогической науки**

УДК 615.849

**НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ НАЧИНАЮЩЕГО**  
**ХОРМЕЙСТЕРА С ХОРОВЫМ КОЛЛЕКТИВОМ**

*Алексеева Наталья Григорьевна,*

Губкинский филиал

Белгородского государственного института искусств и культуры,

г. Губкин, РФ

*gfpriem@bgiik.ru*

*Аннотация.* В статье затронута тема о роли хорового искусства в современном обществе, о возможности нравственного воспитания через наследие русской культуры. Отражены вопросы взаимодействия руководителя и коллектива. Затронута тема формирования репертуара, как средства воспитания творческой активности. Содержание статьи будет интересно для руководителей коллективов ДМШ и ДШИ.

*Ключевые слова:* искусство, дирижер, репертуар, воспитание, нравственность.

**Введение.** Современные методики основаны на единстве образовательного и воспитательного процесса в обучении. Музыкальное воспитание школьников и подростков не только развивает их творческие способности и кругозор, а также, помогает пробудить в душе благородные чувства и переживания, формирует отношение к окружающему миру и любовь к родному краю [5].

Хоровое искусство, как вид музыкальной культуры, в наши дни приобрело большую популярность. Постоянно растет количество вокальных коллективов в детских учебных заведениях, колледжах, ВУЗах, Домах культуры. Возрос интерес не только к исполнению современных произведений, но и к классическому репертуару и народной музыке. Многие хоры и ансамбли достигают довольно высокого исполнительского уровня, являясь вдохновенным примером и эталоном качественного звучания для менее опытных исполнителей. Очень радует то, что количество слушателей, зрителей тоже увеличивается. Сейчас в нашей стране проводится большое количество вокальных конкурсов, фестивалей, концертов различных направлений, которые транслируются в средствах массовой информации. Это способствует повышению интереса к хоровой и вокальной музыке и развивает общий культурный уровень населения.

**Основная часть.** В связи с активным ростом обращения к хоровому

пению, как к самому доступному и массовому виду певческого искусства, еще более актуальной стала проблема обучения и воспитания хорового дирижера, как будущего руководителя, учителя, воспитателя и наставника молодых участников хора. Профессия хорового дирижера всегда являлась одной из самых сложных в музыкальной педагогике из-за множества задач и выполняемых функций. Причем, эта многоплановая деятельность сложна как в период обучения профессии, так и в период непосредственной работы с хоровым коллективом [1, с. 75].

Опытные мастера хорового искусства говорят, что профессия дирижера – это профессия второй половины жизни. Сначала надо стать самому хорошим музыкантом, а потом – обучать и воспитывать коллектив. Профессиональное обучение будущего хормейстера осуществляется на дирижерско – хоровых отделениях колледжей, училищ и вузах. Проходя обучение в колледже студент приобретает все необходимые навыки по освоению профессии. Он осваивает технику дирижирования, владения штрихами, динамикой, фразировкой. Учитя работать с партитурой, делать музыкально – теоретический анализ произведений, составлять репетиционные и исполнительские планы. Студент получает практические и теоретические навыки игры на фортепиано и вокальные навыки.

После окончания учебного заведения начинающий дирижер продолжает развивать и совершенствовать свои музыкальные способности и навыки, наработывая определенный опыт. Но, чтобы стать настоящим профессионалом, ему еще предстоит работа над расширением своего интеллекта, эрудиции и личностным развитием.

Будущий специалист – дирижер – это руководитель, наставник, воспитатель целого коллектива исполнителей. Руководитель хора общается с коллективом при помощи жеста, взгляда, мимики и движения тела. При этом очень важно уметь передавать ученикам свою волю, вдохновлять и побуждать к проявлению эмоциональной выразительности, а также, держать под контролем процесс исполнения. Для решения таких задач хормейстеру важно иметь твердый характер, силу воли, темперамент, артистичность, требовательность [3, с.58 - 80].

Не каждый человек обладает такими лидерскими способностями от рождения. Эти качества будущего дирижера важно воспитывать и развивать в процессе обучения студента на занятиях по специальным предметам. Кроме технических приемов дирижирования у руководителя есть еще очень сильный метод убеждения и влияния на отзывчивость своих учеников. Это – «слово» учителя. Задача состоит не только в том, чтобы донести информацию и выучить произведения с хором. Важно создать в коллективе такую доброжелательную, уважительную среду, где все участники заинтересованно и воодушевленно могут заниматься творческой деятельностью.

Позитивная атмосфера во время репетиций помогает раскрывать

способности, раскрепощать эмоции, побуждает к искренности в отношениях между всеми участниками. На воспитательный процесс в хоровом коллективе оказывает влияние правильно подобранный репертуар [4, с.27 - 28]. Наличие произведений русской народной музыки помогает ученикам прикоснуться к истокам русской хоровой культуры и истории нашего народа. Через народные песни, наполненные задушевностью и большой любовью к своему родному краю, наше молодое поколение познает жизнь и быт простых людей, их взаимоотношения и семейные ценности.

Духовные произведения для хора – еще один мощный источник для нравственного воспитания молодежи. Исполняя духовную музыку коллектив совершенствует и закрепляет традиции русского академического пения а capella. Этот жанр хоровой музыки своей красотой и глубоким содержанием в значительной степени воздействует на самих исполнителей, а также на слушателей.

Классические произведения приобщают участников хорового коллектива к достижениям русской и мировой культуры. Музыкальные сочинения великих композиторов - классиков в сочетании с «высоким» словом поэтов - классиков в значительной степени поднимают культурный уровень и положительно влияют на эстетическое развитие учащихся. Современные хоровые произведения очень разнообразны по стилям, жанрам и тематике. Хормейстеру нужно очень внимательно и тщательно выбирать произведения для разучивания, учитывать художественную целесообразность и качество музыкального и литературного материала. Нельзя забывать, что хоровое исполнительство не только для желающих петь, но и для желающих слушать музыку.

Хоровой коллектив является носителем культуры, просветителем, а также пропагандистом общечеловеческих ценностей и высоких нравственных идеалов.

**Заключение.** Профессия хорового дирижера в современном обществе очень популярна, востребована и ответственна. Хормейстер является одновременно и музыкантом, и педагогом. Своей деятельностью он призван развивать творческие способности певцов, а также формировать их личностные качества и гражданственную жизненную позицию. Изучая высокохудожественный репертуар, участники хора под руководством педагога постигают истинные нравственные ценности [2, с.15]. Во время концертных выступлений коллектива эти убеждения передаются и зрителям.

#### **Список литературы**

1. Анисимов, А. И. Дирижер-хормейстер: учебное пособие / А. И. Анисимов. – 5-е изд., - Санкт-Петербург: Планета музыки, 2020. – 228 с.
2. Барабаш, О. С. Работа над поэтическим текстом хорового произведения: учебное пособие / О. С. Барабаш. – Саратов: Саратовская государственная консерватория

- имени Л. В. Собинова, 2018. – 67 с.
3. Мусин, И. А. Язык дирижёрского жеста / И. А. Мусин. – Москва: Музыка, 2011. – 232с.
  4. Стулова, Г. П. Хоровое пение. Методика работы с детским хором: учебное пособие / Г. П. Стулова. – 5-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2019. – 176 с.
  5. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Москва : Концептуал, 2016. – 312 с.

УДК 615.849

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Афанасьева Анна Анатольевна, Лондаренко Снежана Юрьевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*love5323255@yandex.com*

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности проявления и сущность понятия фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Анализируется значимость применения средств игровых технологий в процессе формирования звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

*Ключевые слова:* дидактическая игра, игровые технологии, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

**Введение.** Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования речевое развитие ребёнка является одной из образовательных областей для всех возрастных групп и предполагает развитие звуковой культуры речи [5]. Дошкольный возраст – сенситивный для развития и формирования правильной речи у детей. Чаще всего речевые дефекты наблюдаются в произношении, сформировать которое достаточно сложно, поскольку ребёнку необходимо научиться управлять органами речи, осуществлять, контроль, за собственной речью и речью окружающих его людей.

Несмотря на наличие различных направлений логопедической работы с дошкольниками, особого внимания заслуживает преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи у детей (ФФНР).

**Основная часть.** Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей как одно из распространённых нарушений звукопроизношения, характеризуется нарушением физического, физиологического и психологического механизмов фонемообразования при сохранном нормальном слухе и интеллекте. Под ФФНР Ю.В. Рибцун понимает

нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [3].

У дошкольников с ФФНР наблюдается незавершённость процесса формирования фонематического восприятия и определённое отставание в лексико-грамматическом развитии.

Следовательно, можно сделать вывод, что ФФНР встречается у детей с нормальным слухом и интеллектом. Указанный недостаток речи сочетает нарушение произношения звуков, составляющей структуры слова, просодических компонентов, интонации, фонематических процессов. К таковым в логопедии принято относить детей с ринололией, дизартрией, дислалией, имеющих разные формы, у которых прослеживается резко повышенная общая стёртость (смазанность) речи, недостаточная выразительность и чёткость, сжатость артикуляции.

Игра как ведущая форма деятельности ребёнка-дошкольника способствует гармоничному развитию его психических процессов, личностных черт, интеллекта и речи. Применение игровых технологий облегчает процесс обучения и коррекционной работы с детьми благодаря интересу ребёнка к игре и установленному, в процессе игры контакту с логопедом.

Наиболее часто применяются в работе с детьми по коррекции речи дидактические игры. Дидактическая игра – это вид игры, организуемой взрослым для решения учебной задачи. Эти игры разнообразны по своему содержанию [1]. Структура дидактических игр позволяет усложнять их по мере развития у детей таких психических процессов как воля, память, произвольное внимание и т. д. Дидактическая игра содержит обучающее, дидактическое задание. Играя, дети решают его в интересной форме из игровых действий, которые образуют основание сюжета дидактической игры. Следовательно, обязательными компонентами дидактической игры являются учебная и воспитательная задача, игровые действия и правила. Осуществляя выбор дидактической игры, необходимо учитывать особенности развития ребёнка, в частности речевого [2].

Дидактические игры широко применяются для решения задач коррекции звукопроизношения и фонематического восприятия у детей дошкольного возраста, как составляющая подготовки к школе [3].

Как формируется звуковая сторона средствами игровых технологий? В первую очередь во время игры, смещается акцент в восприятии ребенка, что он должен сделать что-то сложное, побуждается его воля и концентрируется внимание на чем-то для него интересном. Приведу пример из своей практики. Если ребенок, например, пятилетний, еще не имеет навыка учиться, воспринимая информацию только через учебник или пособие, в своей практике я использую множество игр: начиная от артикуляционной гимнастики(использую сенсорные коробки с фигурками

гимнастики, поиск карточек с заданиями, термо-карточек, разнообразный вспомогательный реквизит и пр.) таким образом однообразные артикуляционные упражнения, становятся интересны ребенку, он выполняет их с удовольствием и положительный результат обеспечен.

Игры в практике, используются на всех этапах постановки правильного звука. Особое место в практике, занимают игры для развития фонемофонетического слуха. Поставив, правильно, изолированный звук, мы обращаем, слуховое внимание ребенка на различие схожих при дифференциации звуков, здесь можно использовать множество игр, все зависит от опыта и фантазии, но главное четко «вплетать» в канву игры, цели, которых нужно добиться.

**Заключение.** Недостатки звукопроизношения, недостаточно чёткое восприятие звукового образа слов, ограниченность словаря, полное или частичное отсутствие грамматических форм, изменения темпа речи, её плавности, в разной степени влияют на игровую деятельность дошкольников, порождая особенности их поведения в игре. Дидактические игры успешно применяются для решения задач развития звуковой культуры у детей с ФФНР.

### Список литературы

1. Бажина, О. А. Использование подвижных дидактических игр в коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / О. А. Бажина // Вестник магистратуры. – 2018. – № 12-4 (87). – С. 111-113.
2. Иванова, А. С. Использование дидактических игр в работе по развитию фонематического слуха и восприятия у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием / А. С. Иванова, Е. П. Андреева // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 27-30. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11325/> (дата обращения: 21.03.2024).
3. Рибцун, Ю. В. Коррекционно-развивающая и учебно-воспитательная работа с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи / Ю. В. Рибцун // Инновации в технологиях и образовании: сборник статей участников VII Международной научно-практической конференции: в 4 частях, Белово, 28–29 марта 2014 года / Филиал «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева» в г. Белово. Том Часть 3. – Белово: Филиал «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева» в г. Белово, Великотырновский университет им. Святых Кирилла и Мефодия, 2014. – С. 240-244.
4. Фатихова, Л. Ф. Компьютерные игры, построенные с использованием технологии Flash, в процессе подготовки дошкольников с фонетико-фонематическими недоразвитием к обучению грамоте / Л. Ф. Фатихова // Образовательные технологии и общество. – 2016. – Вып. 19. – №1. – С. 525-543.
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028. – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/> (дата обращения: 18.03.2024).

## РАЗВИТИЕ РАННЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ КВЕСТ- ТЕХНОЛОГИИ

*Бахритдинова Дарья Сергеевна, Махлеева Людмила Владимировна,*

Старооскольский филиал

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный

исследовательский университет»,

г. Старый Оскол, РФ

*bakhritdinova95@gmail.com*

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме ранней профессиональной ориентации младших школьников. В работе рассматриваются возможности применения квест-технологии в качестве эффективного инструмента для формирования у детей интереса к различным профессиям, развития ключевых компетенций у младшего школьника, а так же стимулирования их познавательной активности. Авторами анализируются преимущества квест-технологии, предлагается модель квест-игры для младших школьников, а также приводятся результаты апробации разработанной методики. В статье описаны основные этапы построения квест – игр в образовательном контексте, проанализированы преимущества использования квест – технологии в ранней профориентации, а также предложены конкретные сценарии квестов, направленные на развитие у младших школьников представления о различных профессиях.

*Ключевые слова:* ранняя профессиональная ориентация, младшие школьники, квест-технология, мотивация, обучение.

**Введение.** Современный мир труда динамичен и требует от человека гибкости, креативности, способности к адаптации. Для успешной профессиональной самореализации важно, чтобы уже в раннем возрасте дети знакомились с миром профессий, развивали свои интересы и склонности. Ранняя профессиональная ориентация (далее – РПО) – это неотъемлемая часть образовательного процесса, которая способствует формированию у детей представлений о различных профессиях, развитию необходимых компетенций и мотивации к будущей профессиональной деятельности. На протяжении жизни человеку иногда приходится несколько раз менять профессию, адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда [3]. Именно поэтому формирование профессиональной ориентации становится актуальной задачей системы образования.

В младшем школьном возрасте закладываются основы личности, формируются ценности, развиваются интересы и склонности [2; 4]. Это благоприятный период у детей для формирования представлений о мире профессий, развития профессиональных компетенций и личностных

качеств, необходимых для дальнейшей успешной профессиональной реализации.

Квест – технология, с ее интерактивностью, игровым характером и захватывающим сюжетом, представляется одним из наиболее эффективных инструментов для реализации задач ранней профориентации у младших школьников. В процессе прохождения квеста учащиеся выполняют задания, решают проблемы, по заранее определенному маршруту при этом коммуницируют и взаимодействуют с окружающими и средой.

**Основная часть.** В настоящее время в образовании активно используются инновационные методы обучения, в том числе квест – технология. Квест – технология, основанная на игровом моделировании, представляет собой последовательность задач, которые необходимо решить, чтобы достичь конечной цели [1]. Квест стимулирует активную познавательную деятельность, развивает творческое мышление, повышает мотивацию к обучению, способствует командному взаимодействию, а также дает возможность проявить свои индивидуальные способности.

В контексте ранней профориентации квест – технологию можно использовать для:

- знакомства с разнообразными профессиями в рамках квеста дети могут «примерить» роль представителей разных профессий, выполняя задания, характерные для этой сферы деятельности, тем самым идентифицируя себя с представителем определённой специальности;
- развития профессиональных компетенций, где квест может включать задачи, требующие применения знаний и умений, необходимых для определенной профессии;
- формирования ключевых компетенций и навыков, так как в ходе прохождения квеста дети развивают коммуникативные навыки, креативность, умение работать в команде, решать проблемы;
- повышения мотивации к обучению, таким образом, игра делает процесс обучения более интересным и увлекательным.

Как пример рассмотрим квест «Путешествие в мир профессий». Цель данного квеста заключается в расширении знаний младшего школьника о разнообразии профессий, историей развития определённого направления профессий, стимулировании и активизации интереса учащегося к техническому творчеству. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- узнать о традиционных и современных профессиях;
- развить интерес к истории развития труда;
- сформировать представление о важности каждой профессии.

Представим основные этапы организации квеста «Путешествие в мир профессий». Для начала дети делятся на команды по 4-5 человек. Далее каждая команда получает индивидуальный маршрутный лист с

заданиями. Каждое из заданий выполняется в определённой последовательности. Задания могут быть различными: прочитать текст об истории той или иной профессии, ответить на вопросы викторины, нарисовать иллюстрацию к тексту. При этом творчеству педагога нет границ, и при этом главное, чтобы школьники работали сообща, а выполнять задания было бы им интересно. Побеждает та команда, которая выполнила все задания правильно и быстрее. В результате прохождения квеста каждая команда должна создать коллаж о профессии, которая ей показалась наиболее интересной.

**Заключение.** Квест – технология является эффективным инструментом ранней профориентации младших школьников [5]. Она позволяет увлекательно и творчески познакомить детей с разнообразием мира профессий, развивать профессиональные компетенции и личностные качества, необходимые для успешной профессиональной реализации. Использование квест – технологии в образовательном процессе способствует повышению мотивации к обучению, развитию творческого мышления, коммуникативных навыков учащихся и способствует подготовке детей к дальнейшей успешной профессиональной самореализации в современном мире.

#### Список литературы

1. Пилюгина, О. М. Педагогические условия профессиональной ориентации младших школьников/ О. М. Пилюгина, Е. П. Яровая – Текст: непосредственный// Молодой ученый. – 2023. – № 35 (482). – С. 161-163.
2. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шалобанова – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 2017 – № 1.– С.57-66.
3. Махлеева, Л. В. Профессиональная ориентация как средство содействия профессиональному самоопределению обучающихся / Л. В. Махлеева – Текст: непосредственный // Профессионально-педагогическая культура: стратегия развития воспитания: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 140-летию Белгородского государственного национального исследовательского университета, Белгород, 25–26 февраля 2016 года. – Белгород: Издательский дом «Белгород», 2016. – С. 85-88.
4. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – М.: Москва, 2017 – С. 64-67. Текст: непосредственный.
5. Шабалина, Д. А. Особенности «веб-квеста» как игровой технологии обучения в условиях цифровой школы/ Д. А. Шабалина – Текст: непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 10 (октябрь). – С. 72-88.

## О ПРОБЛЕМАХ В УПРАВЛЕНИИ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ

*Васильева Инна Саввична,*

ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,

г. Донецк, ДНР, РФ

*innainovna85@gmail.com*

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются возможные проблемы в управлении учебным заведением. Сделан обзор причин образовательной организацией. Определили, что недостаточная эффективность, конфликты, неэффективное распределение ресурсов, отсутствие стратегического планирования, недостаточная коммуникация и информационный обмен, отсутствие мотивации и лидерства являются основными причинами в управлении. Определили эффективность управления в учебном заведении.

*Ключевые слова:* управление, проблемы управления, причины, управление учебными заведениями.

Актуальность проблем управления учебными заведениями всегда привлекала внимание исследователей различных направлений.

Теоретические работы таких авторов, как В.Г. Афанасьев, О.А. Дейнек, Д.М. Гвишиани, Ю.А. Васильев, В.И. Попович и другие отражают общие проблемы управления [6].

Ряд ученых, включая Ю.С. Алферова, В.И. Зверева, В.С. Лазарева, Л.И. Фишман, Т.И. Шамова, Е.А. Ямбурга, разработали систему управления образованием [7].

Управление учебными заведениями осуществляется с учетом социально-экономических, материально-технических и внешних условий в рамках законодательства Российской Федерации.

Управление представляет собой процесс выработки решений, организации, контроля и регулирования в соответствии с целями, анализа и выводов на основе информации [6]. Это необходимое условие для достижения коллективных целей.

Управление учебными заведениями является сложным процессом, требующим постоянного мониторинга и анализа. Организации могут столкнуться с проблемами из-за внутренних факторов, изменений внешней среды, неудачных стратегий и других причин.

Основные проблемы в управлении организацией включают в себя недостаточную эффективность, конфликты, неэффективное распределение ресурсов, отсутствие стратегического планирования, недостаточную коммуникацию и информационный обмен, а также отсутствие мотивации и лидерства.

Проблемы управления — это трудности, с которыми сталкиваются руководители и организации при планировании и контроле своей деятельности [2].

На наш взгляд, одной из основных проблем управления является недостаточная эффективность управления. Данная проблема возникает в случае, когда организация не достигает своих целей и не выполняет свои задачи с оптимальной эффективностью.

Неэффективность управления по мнению Л.В. Журавлевой может возникнуть из-за отсутствия: планирования, недостатка информации, низкой квалификации персонала, отсутствия мотивации и других факторов [3].

Управление образовательными организациями требует постоянной работы по совершенствованию процессов управления и созданию условий для развития руководящего состава.

Следующей проблемой управления являются конфликты внутри организации. Конфликт, согласно исследованиям Г.И. Козырева, представляет собой «открытое противоборство, столкновение двух или более субъектов и участников социального взаимодействия, причиной которого являются несовместимые потребности, интересы и ценности» [4].

Г.И. Козырев определил, что конфликты в организации могут возникнуть из-за: разногласий во взглядах, распределения ресурсов, методов работы и личностных разногласий. Решение конфликтов требует открытого и конструктивного диалога [4].

К проблеме управления можно отнести неэффективное распределение ресурсов, которое вызвано неоптимальным финансированием или использованием ресурсов.

Неэффективное распределение ресурсов может быть вызвано: отсутствием четкого планирования и контроля, оптимизацией процесса управления, обучением и повышением квалификации сотрудников [1].

Распределение ресурсов является важным фактором успешного управления организацией. Это позволяет достичь оптимальных результатов и повысить качество услуг.

Стратегическое планирование является ключевой функцией управления, определяющей цели организации и способы их достижения. По мнению А.И. Польских отсутствие стратегического планирования может привести к неопределенности и неэффективности управления [5].

Эффективное управление организацией требует разработки и реализации стратегического плана, координации и оценки достижения поставленных целей.

Неэффективные коммуникации и информационный обмен — еще одна из проблем управления. В коммуникационном процессе важно учитывать, что помимо передачи информации, важно также ее формирование, уточнение и развитие.

Четкая и эффективная коммуникация между управляющими, преподавателями, учащимися и родителями играет ключевую роль в успешном функционировании учреждения. Отсутствие такой коммуникации может привести к недопониманиям, конфликтам и недовольству, что негативно сказывается на общих результатах и атмосфере в организации.

Еще одним важным аспектом является создание системы поощрений и мотивации сотрудников. Различные формы поощрений, начиная от финансовых премий и премирования за достижения, и заканчивая словесным поощрением и признанием вклада каждого сотрудника, могут стимулировать их к более успешной работе и ангажированности в общие дела компании. Это способствует созданию позитивной рабочей атмосферы и улучшению взаимоотношений между коллегами.

Итак, эффективная коммуникация и мотивация играют важную роль в успешном управлении организацией. Развитие навыков коммуникации и лидерства, создание благоприятной рабочей атмосферы и установление четких целей и стратегий помогут организации достичь поставленных целей и улучшить ее результативность.

#### **Список литературы**

1. Беляцкий, Н. П. Управление персоналом: Учебное пособие / Н. П. Беляцкий - Москва: Книжный дом, 2008. – 367 с. – URL: [vshph.com>upload/inf/978-985-06-3517-4.pdf](https://vshph.com/upload/inf/978-985-06-3517-4.pdf)
2. Газизбеков, С. А. Генезис теории управления // Вестник ТГУПБП. 2013. – №1 (53). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-teorii-upravleniya> (дата обращения: 15.04.2024).
2. Журавлева, Л. В. Менеджмент в современных образовательных учреждениях» – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/menedzhment-v-sovremennyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah/viewer/> (дата обращения 17.04.2024).
3. Козырев, Г. И. Введение в конфликтологию: Учебное пособие. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – С. 161. – URL: <https://libcats.org/book/1351605?ysclid=1wt9uw7ipr834193830>
4. Польских, А. И. Становление компетенций будущих управленцев / А.И. Польских. Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 9. – URL: <https://moluch.ru/archive/404/89200/> (дата обращения: 27.03.2022).
5. Уткина, Н. Н. Проблемы в управлении общеобразовательным учреждением / Н.Н. Уткина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 13 (408). – С. 66-68. – URL: <https://moluch.ru/archive/408/89836/> (дата обращения: 17.04.2024).
6. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин // Под ред. Т. И. Шамовой. – Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с. <https://djvu.online/file/b7yAsp3mMHZNL?ysclid=1wt9uw7ipr834193830>

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ**

*Гончарова Юлия Юрьевна, Шерemet Елена Александровна,*  
Старооскольский филиал  
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет»,  
г. Старый Оскол, РФ  
*helen.sher@bk.ru*

*Актуальность.* В статье раскрыта актуальность здоровьесберегающих технологий в работе с обучающимися с ОВЗ посредством использования песочной терапии. Представлена роль здоровьесберегающих технологий в начальной школе, учитывая специфику работы. Проанализировано значение песочной терапии как важного и эффективного метода в педагогической деятельности. Рассмотрены формы и варианты использования песочной терапии, особенности их подбора и значение в образовательном процессе с детьми с ОВЗ.

*Ключевые слова:* здоровьесберегающие технологии, дети с инвалидностью, песочная терапия.

**Введение.** Здоровьесберегающие технологии актуальны в педагогике и психологии по ряду причин, ведущими из которых являются: увеличение числа детей с хроническими заболеваниями и инвалидностью, необходимость внедрения новых видов образования и создания специального образования. Здоровьесберегающие технологии направлены на защиту здоровья, предотвращение болезненных состояний.

Перед школьным образованием встал вопрос улучшения и сохранения психического и физического здоровья за счет использования здоровьесберегающих технологий.

**Основная часть.** «Начальная школа – ведущий этап, когда маленький ученик попадает в новую среду и сталкивается с проблемами не только образовательного, но и психологического характера» [2]. Констатируем что именно на этом этапе и особенно для детей с ОВЗ фундаментальное значение имеют здоровьесберегающие технологии, использование которых благотворно влияет на развитие личности и преодоление проблем разного генеза.

В начальной школе, работая с детьми с инвалидностью внедрение здоровьесберегающих технологий помогает решить важные задачи – улучшение здоровья детей, развитие ценностных ориентаций на здоровый образ жизни, повышение работоспособности. Следовательно, своевременное и правильно организованное обучение и укрепление здоровья позволяют предотвратить рецидивы.

Следует отметить, дети с инвалидностью отличаются пассивностью, замкнутостью, повышенной утомляемостью. Для них характерна низкая самооценка, неразвитость эмоциональной сферы [5]. Кроме того, из-за возникновения психических нарушений у детей наблюдается низкая работоспособность из-за повышенной утомляемости. Это мешает учащимся получить необходимые знания, возникают проблемы в социальных отношениях

Остановимся подробнее на одном из методов здоровьесберегающей технологии - песочной терапии. Еще В.А. Сухомлинский писал: «Ум ребенка на пальцах». Песочная терапия – ведущий метод коррекционно-развивающего вмешательства, вспомогательное средство, снижающее стресс, развивающее тактильно-кинестическую чувствительность, позволяющее активизировать сенсорные способности учащихся.

Впервые использовала и описала этот метод Маргарет Ловенфельд (английский врач, педиатр). Работая с проблемными детьми, она позволяла детям на подносе с песком создавать свои уникальные композиции, которые были отражением их маленького внутреннего мира.

Интерес представляет видение психотерапевта из Швейцарии Доры Калфф, которая считала, что песочные картины – это отражение состояния души человека и могут очень много о нем рассказать. Благодаря песочному творчеству разыгрываются неосознанные проблемы, страхи и конфликты. Песочная игра, выступает в виде терапевтического воздействия и позволяет проиграть и выразить то, что детям с различными заболеваниями сложно произнести словами, дотронуться до таких тонких струн души, к которым нельзя дотянуться напрямую.

Песочная терапия способствует повышению уверенности ребенка в своих силах, облегчает участие в играх и работе, дает возможность получить социальный опыт, развивает мелкую моторику рук, художественный вкус, познавательные функции, стимулирует различные отделы мозга, активирует близлежащие мозговые центры, отвечающие за речь [1; 4].

Метод песочной терапии является комплексным, так как используется как с целью диагностики, так и терапии. Позволяет выяснить актуальное состояние, наличие негативных мыслей и эмоций, а также помочь в разрешении проблемных состояний.

С помощью песочной терапии у школьников развиваются коммуникативные навыки и мелкая моторика, речь, мышление, воображение и собственные эмоции [3]. Ученики получают первый опыт самоанализа от проделанной работы.

Песочная терапия раскрывает индивидуальность каждого ученика, через рисование помогает решить психологические проблемы, страхи, неуверенность, сомнения, переживания и преодолеть внутреннее давление. Играя с песком, ребенок учится концентрации внимания, умению

расслабляться, становится более любознательным, активным и самовыражающимся. Для стойкого закрепления эффекта актуальным будет комбинированное использование песочной терапии и музыки, массажных шариков, пуговиц, трафаретов, фигурок (людей, животных, растений, зданий, машинок, кукол и тому подобное).

Формы и варианты использования песочной терапии зависят от индивидуальных особенностей обучающихся, продолжительности работы и конкретных задач работы. Для спокойных учеников - песок должен быть теплым для релаксации, а для энергичных – холодным, чтобы избежать нежелательных физических нагрузок.

**Заключение.** Таким образом, проведение занятий с использованием песочной терапии благоприятно влияет на развитие ребенка, повышается уровень мотивации к физической активности, ослабляет страхи, является способом самовыражения, оказывает разностороннее позитивное влияние на все сферы и виды деятельности. Отметим, что в случае использования этого метода для работы с детьми с ОВЗ, он является диагностическим и терапевтическим инструментом. Песочница становится так называемой «лабораторией жизни», в которой есть одновременно и свобода, и персональная степень ответственности каждого участника. Перемены и результативность не сразу уловимы, но для них характерны качественные изменения, что в свою очередь означает их постоянство и положительное влияние на будущее развивающейся личности подрастающего поколения.

### **Список литературы**

1. Архипова, М. Ю. Методическая разработка по песочной терапии для детей с ограниченными возможностями здоровья / М. Ю. Архипова, 2020–46с.
2. Винярка, Ю. Т. Основные виды детей с ОВЗ и особенности их психолого-педагогической поддержки в начальной школе / Ю. Т. Винярка // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык.* – 2018. – №1. – С. 226-235.
3. Дмитричева, Н. С. Как сохранять здоровье детей с ОВЗ при помощи кинетического песка. План цикла занятий / Н. С. Дмитричева // *Справочник педагога-психолога.* – 2021. – № 10. – с. 26–37.
4. Новикова, Н. А. Песочная терапия как одна из современных здоровьесберегающих технологий / Н. А. Новикова // *Молодой ученый.* – 2017. – № 32 (166).
5. Нурлыгаянов И. Н., Свиридова Т. В., Бруцкая К. А. Методические рекомендации по созданию в образовательной организации здоровьесберегающих условий, способствующих психическому развитию и укреплению здоровья детей с ОВЗ и детей-инвалидов / И. Н. Нурлыгаянов, Т. В. Свиридова, К. А. Бруцкая [и др.]; под общ. ред. С.Б. Лазуренко рекомендации – М.: ИКП РАО, 2022 – 71с.

## ТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ С ПОЗИЦИЙ РЕАЛИЙ СЕГОДНЯШНЕГО ДНЯ

*Горчакова Ирина Анатольевна, Васина Елена Николаевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*i.gorchakova@donnu.ru*

*Аннотация.* Рассмотрены основные концепты традиционных методов обучения, их роль в учебно-воспитательном процессе. Проанализированы их недостатки и преимущества, изменения в подходах с позиций появившихся новых возможностей в связи развитием новейших информационных технологий.

*Ключевые слова:* традиционное обучение, преимущества, недостатки, возможности, эволюционирование.

**Введение.** В XXI веке в связи с цифровизацией образование претерпевает существенные изменения. Модель традиционного образования, представляющая собой систематическую академическую передачу молодому поколению универсальных элементов культуры, отодвигается на вторые роли. Основная цель образования в традиционной модели заключается в сохранении и передаче культурного наследия прошлого, включающего разнообразные знания, навыки, идеалы и ценности, которые способствуют как индивидуальному развитию человека, так и поддержанию социального порядка. Тем не менее, принимая новое, важно «с водой не выплеснуть ребенка». Важно тщательно проанализировать преимущества и недостатки традиционный варианта обучения с позиций сегодняшних реалий, что делает актуальным наше исследование.

**Анализ предыдущих исследований и публикаций.** Проблемами традиционного обучения занимались многие ученые, мы опирались на труды таких исследователей как Николаева Е.К. [1], Акбаров А.А. [2], Ахмедов И.Р. [3], Есемуратова Г.А. [4], Горчакова И.А. [5] и др.

**Целью исследования** заключается в изучении традиционных методов обучения и их особенностей.

**Основная часть.** Традиционное обучение представляет собой обучение, при котором работа педагога ориентирована прежде всего на сообщение знаний и способов действий, передаваемых учащимся в готовом виде и предназначенных для воспроизводящего усвоения, педагог является основным инициативно действующим лицом учебного процесса. Традиционное обучение носит преимущественно репродуктивный характер. В основе традиционного обучения лежит ассоциативно-рефлекторная теория учения, согласно которой психика человека обладает

способностью запечатлевать, сохранять и далее воспроизводить связи между отдельными событиями жизни, которые чем-то сходны или различны. Традиционное обучение отличается тем, что оно фокусируется на прошлом, на накопленных знаниях и информации. В современной дидактике традиционные методы обучения разделяются на несколько видов, среди которых наиболее распространены словесные методы, наглядные и практические. Словесные методы включают в себя рассказ, объяснение, беседу, дискуссию, лекцию. К наглядным относят наблюдение (целенаправленное восприятие предметов, процессов под руководством взрослого), рассматривание картин, иллюстраций, предметов. К практическим методам относят разного рода исследовательские эксперименты. Традиционные методы обучения используются уже много десятилетий. Они основаны на передаче знаний от учителя к ученику с использованием классических форм и средств.

Педагог играет ключевую роль в организации процесса обучения, предоставляя информацию и объясняя ее. Традиционные методы предусматривают выполнение заданий обучающимися, например, через решение упражнений или написание практических работ, что помогает закрепить полученные знания и развить навыки применения теоретического материала на практике. Традиционные методы обучения также предусматривают строгую оценку успеваемости обучаемых во время тематического, текущего и итогового контроля через устный и письменный опрос, контрольные работы, экзамены, тестирование и т.д.

Использование традиционных методов обучения имеет свои преимущества и недостатки. С одной стороны, они дают возможность структурированного и систематического освоения материала. Традиционные методы обучения, такие как лекции, чтение учебников и выполнение заданий, создают структурированную среду для изучения материала. Это способствует организации и структурированию информации и как следствие легкому ее усвоению. С другой стороны, они могут быть слишком жесткими и не учитывать индивидуальные особенности и предпочтения. Кроме того, такие методы не всегда позволяют развить творческое мышление и самостоятельность, мало обеспечивают разнообразие подходов к обучению, чтобы соответствовать потребностям и возможностям каждого индивида. Кроме того, в традиционной учебной среде преподаватель играет роль авторитета, а обучаемым отводится роль пассивных слушателей, что значительно ограничивает свободу обсуждения и дискуссии. Еще существенным недостатком традиционных методов обучения является их ориентация на запоминание материала, а не на развитие критического мышления и творческих навыков. Можно успешно запомнить информацию, но не всегда быть способным применить ее на практике.

В последние годы традиционные методы обучения интенсивно

обогащаются новейшим инструментарием. Нашли широкое применение интерактивные электронные доски, позволяющие показывать видео, аудио и графические материалы, проводить опросы и тестирование. Онлайн-обучение позволяет получить доступ к учебным материалам в любое время и из любого места, что особенно полезно для тех, кто не может посещать физически занятия или живет в удаленных районах. Активно используются мультимедиа. Чтение стандартных учебников можно дополнять интерактивными, изучая дисциплины с помощью аудио и видеоматериалов. Также отметим значительный рост онлайн-сообществ по обмену знаниями и опытом. Можно присоединяться к форумам или группам в социальных сетях, чтобы задавать вопросы, делиться своим опытом и получать поддержку от других. Это создает дополнительную возможность для саморазвития и расширения научного кругозора.

**Заключение.** Таким образом, традиционное обучение продолжают эволюционировать, чтобы соответствовать современным требованиям. Использование новых технологий и подходов позволяет сделать образовательный процесс более доступным, интересным и эффективным для всех участников учебного процесса. Однако необходимо постоянно отслеживать и анализировать результаты таких изменений, чтобы определить их эффективность и применять только лучшие практики.

### Список литературы

1. Николаева, Е. К. Проблема традиционного обучения в современной школе / Е.К. Николаева // Скиф. 2021. – №2 (54). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-traditsionnogo-obucheniya-v-sovremennoy-shkole> (дата обращения: 05.04.2024).
2. Акбаров, А. А. Традиционные и инновационные методы обучения: применение методов активного обучения в учебном процессе / А. А. Акбаров // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. – №13. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-i-innovatsionnye-metody-obucheniya-primenenie-metodov-aktivnogo-obucheniya-v-uchebnom-protsesse> (дата обращения: 05.04.2024).
3. Ахмедов, И. Р. Традиционное обучение и новые педагогические технологии как основа современной педагогической системы / И. Р. Ахмедов // Современное образование (Узбекистан). 2014. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnoe-obuchenie-i-novye-pedagogicheskie-tehnologii-kak-osnova-sovremennoy-pedagogicheskoy-sistemy> (дата обращения: 05.04.2024).
4. Есемуратова, Г. А. Методы обучения / Г. А. Есемуратова // Экономика и социум. 2021. – №1-1 (80). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-obucheniya-1> (дата обращения: 05.04.2024).
5. Горчакова, И. А. Статистический анализ детерминант развития человеческого потенциала / И. А. Горчакова // Донецкие чтения 2018: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы III Международной научной конференции, Донецк, 25 октября 2018 года / Под общей редакцией С.В. Беспаловой. Том 3. Часть 1. – Донецк: Донецкий национальный университет, 2018. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36502330> (дата обращения: 05.04.2024).

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К РАЗРАБОТКЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ

*Гребенкина Александра Сергеевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*a.s.grebenkina@mail.ru*

*Аннотация.* Работа посвящена вопросу подготовки будущих учителей математики к реализации практико-ориентированного подхода к обучению. Выделена проблема формирования у студентов-педагогов умений составления практико-ориентированных задач по математике. Для ее решения предложено учесть отличительные особенности практико-ориентированных задач, требования к их структуре и содержанию, а также нестандартность задач, возможность их решения несколькими способами. Описан алгоритм составления практико-ориентированных задач в школьном курсе математики. *Ключевые слова:* математика, практико-ориентированный подход к обучению, практико-ориентированная задача, будущие учителя математики.

**Введение.** К задачам современного школьного математического образования относится подготовка учащихся к применению математики в различных сферах деятельности. Такая подготовка будет эффективной в том случае, когда основана на методологии практико-ориентированного подхода к обучению. Основным средством обучения в этом случае выступают практико-ориентированные задачи, в контексте которых отражены практические проблемы или реальные события из повседневной жизни.

Для реализации практико-ориентированного обучения математике педагог должен уметь составлять задачи с практическим содержанием по алгебре или геометрии, адаптировать учебный материал к практическим потребностям школьников. Однако, педагоги испытывают значительные затруднения при подборе содержания практических приложений математики и их методической обработки для использования в учебной деятельности, при подготовке соответствующих задач и заданий [5]. Поэтому, формирование у студентов – будущих учителей математики – умений составления практико-ориентированных задач по математике является актуальной задачей современной педагогической науки.

**Основная часть.** Внедрение практико-ориентированного подхода к обучению математике в основной школе способствует формированию у школьников математических и практико-ориентированных умений. Решая практико-ориентированные задачи по математике, учащиеся проводят исследования, анализируют результаты и делают выводы. Овладение приемами решения практико-ориентированных задач способствует

глубокому и прочному усвоению математических знаний, а также формированию у школьников умения решать математические задачи, понимать их смысл и применение в реальной жизни [2]. Применение практико-ориентированных задач эффективно также в обучении методу математического моделирования [3]. В связи с этим, содержание практико-ориентированных задач по математике должно быть хорошо продуманным и соответствовать определенным требованиям.

В процессе формирования убудущих учителей математики умений разработки практико-ориентированных задач по алгебре и геометрии следует акцентировать их внимание на следующих моментах.

1. К основным отличительным особенностям практико-ориентированных задач по математике относятся:

- значимость получаемого результата, обеспечивающая познавательную мотивацию школьника;
- условие задачи сформулировано как проблема (сюжет, ситуация), для разрешения которой необходимо использовать знания из разных разделов математики, а также знания из другого предмета;
- информация и числовые данные в задаче представлены в различной форме, что требует распознавания объектов;
- указание (явное или неявное) области применения результата, полученного при решении задачи [6].

Обучая студентов-педагогов методике разработки практико-ориентированных задач по математике, нужно обратить внимание на то, что по структуре такие задачи являются нестандартными; в условии задачи могут быть избыточные, недостающие или противоречивые данные; решение задачи возможно несколькими способами [7].

2. Содержание практико-ориентированных задач следует адаптировать к возрасту и уровню подготовки школьников. Для этого можно использовать разнообразные форматы задач – текстовый, графический, с применением цифровых инструментов и пр. Неизвестные учащимися термины не должны использоваться в содержании практико-ориентированных задач [4]. Выполнение этого требования способствует тому, что решение практико-ориентированных задач развивает у школьников аналитическое мышление, умения работать с информацией, принимать решения и работать в команде. Учащиеся осознают практическую ценность своих знаний, что делает обучение более интересным и значимым.

3. Разрабатывая практико-ориентированные задачи, следует определить математические и практико-ориентированные умения, освоение которых происходит в процессе решения задачи, и соответственно этому планировать содержание уроков, проектировать содержание самостоятельной работы учащихся [1].

Алгоритм составления практико-ориентированных задач по

математике содержит такие этапы: определение цели решения практико-ориентированной задачи на уроке → отбор информации для составления задачи → прогнозирование уровня самостоятельности школьников в получении этой информации → разработка структуры задачи → определение формы ответа к задаче → проверка выполнения требований к содержанию задачи → формулировка условия задачи.

**Заключение.** Таким образом, обучая будущих учителей математики методике разработки практико-ориентированных задач, следует представить алгоритм составления таких задач, подробно описать каждый шаг этого алгоритма. Нужно обратить внимание студентов на специальные требования к структуре, исходным данным в практико-ориентированных задачах, нестандартность практико-ориентированных задач по математике, наличие нескольких способов их решения. Содержание практико-ориентированных задач по математике должно быть продуманным и соответствовать целям конкретного урока.

#### Список литературы

1. Гребенкина, А.С. Система практико-ориентированных задач как средство формирования математических умений у студентов технических специальностей / А.С. Гребенкина // Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – Т. 102, № 1. – С. 145-150.
2. Гребенкина, Ю.А. С. Формирование у школьников практико-ориентированных умений по алгебре с помощью электронного урока / А.С. Гребенкина // Маводи конференсияи III-ю мибайналмилалии илмӣ-амалии «Проблемаҳои муосири таҳсилоти математикӣ, информатикӣ ва физикӣ дар мактабҳои миёнаи олии бахшида ба бистсолаи омӯзиш ва рушди илмҳои табиатшиносӣ, дақиқ ва риёзӣ дар соҳаи илму маориф “солҳои 2020-2040” ва 75-солагии доктори илмҳои педагогӣ, профессор, узви вобастаи АТТ Мансур Нугмонов (16-уми майи соли 2024). Таҳти назари Нугмонов М. – Душанбе: Матбааи ДДОТ ба номи С. Айни, 2024. – С. 74-78.
3. Егупова, М.В. Воспитательный потенциал практико-ориентированных задач в обучении математике в школе / М.В. Егупова, М.Ю. Колемагин // Эвристическое обучение математике: Труды VI Международной научно-методической конференции (Донецк, 21–23 декабря 2023 г.); под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой, проф. А.А. Русакова, проф. Е.И. Скафы. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2023. – С. 252-258.
4. Мирзоахмедов, М. Прикладные задачи в обучении геометрии / М. Мирзоахмедов // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия: Естественные и экономические науки. – 2018. – № 2(45). – С. 220-224.
5. Солянкина, Л.Е. Формирование практического опыта компетентного специалиста в условиях практико-ориентированной образовательной среды / Л.Е. Солянкина, О.Н. Слободчиков, А.В. Солянкин // Антропоцентрические науки в образовании: коллект. моногр. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга». – 2019. – С. 115-122.
6. Шмидт, Н. М. Практико-ориентированные задачи как средство повышения мотивации к изучению математики у студентов ССУЗов / Н. М. Шмидт, Е. П. Яхина // Педагогика. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 1. – С. 167-172.
7. Янищук, О. В. Контекстные математические задачи и формирование ключевых компетенций / О. В. Янищук, В. А. Далингер // Высшее образование в России. – 2017. – № 3(210). – С. 151-154.

## К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Груздева Марина Александровна,*  
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический  
университет»,  
г. Воронеж, РФ  
*marinagrouzdeva@yandex.ru*

*Аннотация.* В статье освещается проблема разработки программы развития эмоционального интеллекта младших школьников как ключевого навыка личности в современных условиях; обосновывается ее целесообразность, рассматриваются цели, задачи и принципы ее построения; содержание, планируемые результаты и методы оценки эффективности.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, развитие, младшие школьники, программа.

**Введение.** Развитый эмоциональный интеллект в современной педагогической науке считается одним из важнейших навыков, во многом определяющим успешность личности. Эмоциональный интеллект особенно важно развивать в младшем школьном возрасте, когда пластичность нервной системы позволяет сделать это наиболее эффективно [3]. ФГОС НОО одной из своих целей указывает формирование способностей различать и называть эмоции, управлять ими, ставить себя на место другого человека, регулировать способы выражения эмоций. В этой связи важно направить педагогическую деятельность на развитие данных навыков у младших школьников с помощью разработки специальных программ [4].

**Основная часть.** основополагающей концепцией может послужить теория эмоционально-интеллектуальных способностей Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо, в соответствии с которой эмоциональный интеллект определяется как «способность осознавать и выражать эмоции, понимать и объяснять мотивы и намерения, регулировать эмоции, как собственные, так и других людей, использовать знания об эмоциональных состояниях для решения практических задач в повседневной жизни» [5, с. 117].

В соответствии с данной теорией, программа должна быть нацелена на повышение уровня эмоционального развития обучающихся начальной школы и включать задачи развития навыка идентифицировать, осознавать и выражать различные эмоции; понимать причинно-следственную связь между эмоциями и поступками; осуществлять саморегуляцию; развивать эмпатию к окружающим, коммуникативных навыков; придерживаться морально-нравственных норм поведения в обществе.

Среди принципов, обеспечивающих эффективность программы,

можно выделить принцип непрерывности и систематичности; субъектности и практико-ориентированности, обеспечивающие овладение навыками, необходимыми для решения практических социальных задач ребенка; создания условий для эффективной коммуникации в среде сверстников; а также включения родителей в качестве активных участников деятельности в ходе реализации программы.

Содержание программы должно быть направлено на: 1) восприятие эмоций и понимание их возникновения; 2) эмоциональную регуляцию и 3) социальное взаимодействие.

В ходе развития способности восприятия эмоций младших школьников необходимо научить идентифицировать эмоции и понимать их причины с учетом индивидуальных особенностей их восприятия и выражения; обогатить представления ребенка об эмоциональной сфере, интенсивности, амбивалентности и модальности эмоций. Развитие эмоциональной регуляции подразумевает способность адекватного выражения эмоций; осознания того, как определенные эмоции влияют на поведение и умения управлять ими. Развитие навыков эффективного социального взаимодействия предполагает умения и навыки взаимодействия в обществе, осознание морально-этических норм и следование им в типичных и нестандартных общественных ситуациях [2].

Среди планируемых личностных, метапредметных и предметных результатов можно выделить следующие:

- эмоциональная отзывчивость, эмпатия, сопереживание; принятие и понимание другого мнения; умение сотрудничать, работать в команде и др.;

- способность к рефлексии; использование адекватных речевых средств для эффективной коммуникации; навыки сотрудничества и кооперации и др.;

- идентификация эмоций по мимике, позе, жестам и движениям; вербальным и паравербальным признакам; сопоставление действий и эмоций, их взаимосвязи; понимание и использования эмоционального словаря; понимание ситуативной обусловленности эмоций; владение элементарными навыками саморегуляции; способность устанавливать и поддерживать контакт и обеспечивать взаимодействие с окружающими и др.

Оценка эффективности программы может проводиться с использованием существующих методик, например, «Методика диагностики эмоциональной сферы младших школьников» Е. Н. Башкировой [4].

**Заключение.** Таким образом, можно предположить, что разработанная и реализованная программа будет способствовать повышению уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников.

### Список литературы

1. Башкирова, Е. Н. Методика диагностики эмоциональной сферы младших школьников: психол. практикум / Е. Н. Башкирова. – Москва: МПГУ, 2022. – 252 с.
2. Изотова, Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика: учебн. пособ. / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва: Академия, 2004. – 288 с.
3. Кузнецова, К. С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: дис. канд. пед. наук / К. С. Кузнецова. – Саратов, 2012. – 194 с.
4. Приказ Минпросвещения России от 18.07.2022 г. № 569 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №286». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202208170032?ysclid=lxhc174jmd185089031> (дата обращения: 25.05.2024)
5. Сергиенко, Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект (MSCEIT v. 2.0): Руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова – Москва: Институт психологии РАН, 2010. – 176 с.

УДК 784.1

## НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОСВОЕНИЯ ДИРИЖЕРСКОЙ ТЕХНИКИ

*Гузуева Тамара Алексеевна,*

Губкинский филиал

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»,

г. Губкин, РФ

*gfshnp@bgiik.ru*

*Аннотация.* В статье предложен начальный этап приобретения дирижерской техники. Рекомендации, как это лучше сделать.

*Ключевые слова:* позиция, положение рук, ног, головы, мимика.

Дирижирование прошло несколько стадий в своем развитии, пока не сложилась его современная форма, передаваемая языком жестов и мимики. Как симфонические, так и хоровые дирижеры приходят к единому мнению, что техника дирижера – это система жестов, с помощью которых передается замысел исполняемого сочинения и его музыкальный образ. В этом случае жест дирижера заменяет ему речь. Но чтобы стать умелым дирижером, надо набраться терпения и пройти несколько этапов обучения тонкостям управления коллективом поющих или играющих на инструментах. В повседневной жизни движения аналогичные дирижерским не встречаются. Поэтому как глухим людям необходим язык жестов для понимания друг друга, так и дирижеру необходимо овладеть дирижерской техникой, чтобы его понимали без слов. Что же входит в начальный этап обучения этой техникой? [1, с. 20-21].

1. Дирижерская позиция. Очень важно сказать начинающему дирижеру, что ему все время придется стоять при исполнении произведения. Поэтому необходимо стоять прямо, без излишнего напряжения, плечи развернуты. Чего следует избегать? Корпус не сгибать, не горбиться, локти не расставлять в стороны потому, что это сковывает мышцы спины. Есть и такое мнение, что излишняя подвижность корпуса создает впечатление суетливости и может иногда навредить начинающему дирижеру при управлении произведением в быстром темпе.

2. Положение рук. Так как руки являются самой важной частью аппарата дирижера, надо рассказать начинающему студенту, что его рука состоит из кисти, предплечья и плеча. В будущем, исполняя те или иные произведения, ему придется применять или часть руки (*staccato*), а иногда и всю руку, например, дирижируя произведениями величественного характера и с большой динамической силой (*ff*). Но более всего при постановке дирижерского аппарата надо уделить тренировке кисти, ее движению, ее пластичности и подвижности. Китайский художник использует кисть при написании иероглифов. Также и дирижер с помощью указательного и среднего пальца собранной кистью показывает движение хору при исполнении. Еще необходимо помнить, что самое удобное положение рук должно быть на середине груди. В этом случае мышцы не будут уставать и возможность использования рук увеличиться. При постановке рук первый прием, с которым сталкивается каждый дирижер, это жест – внимание, который говорит о том, что дирижер готов приступить к исполнению музыкального сочинения. [2, с. 56-58].

3. Позиция ног. Дирижер должен стоять прямо, опираясь на всю ступню, что создает устойчивую опору дирижерскому аппарату. Не следует ноги расставлять слишком широко или слишком близко, как в балете, а можно выдвинуть правую или левую ногу вперед для создания упругой опоры. Особенно следить за тем, чтобы колени не сгибались в такт музыки и нельзя ходить по подставке.

4. Положение головы. Ее надо держать так, чтобы видеть хор, а значит свободно обращаться к хоровым партиям. Не стоит смотреть в одну точку на тех, кто стоит в центре хора ища у них поддержку. Голова не должна двигаться постоянно в такт музыке как-бы для убедительности. Что будет, если музыка изменит темп на более подвижный или быстрый? [3]. Эта привычка будет мешать самому дирижеру и отвлекать хоровой коллектив от исполнения, а также может стать комичной, если дирижер не будет успевать кивать головой!

5. Мимика лица. Она, пожалуй, является не менее важной частью дирижерского аппарата при управлении хором и исполнении произведений разного характера. С помощью мимики дирижер может передать содержание хорового произведения и собственное отношение к нему. Если его лицо не выразительное, оно не будет вдохновлять поющих. И

наоборот, выразительное лицо, горящие глаза передадут коллективу энергетику дирижера и коллектив станет с дирижером одним целым. Все эти пункты входят в начальный этап обучения дирижерской техникой и преподавателю необходимо внимательно наблюдать за развитием всех сторон дирижерского аппарата студента. Для этого необходимы систематические упражнения, которые помогут начинающему дирижеру обрести свободу от неестественных движений, найти правильную позицию и приобрести свободу движений рук. Так как у каждого начинающего дирижера есть свои особенности, сильные или слабые стороны, необходим индивидуальный подход к каждому. [4, с. 75-77]. Что это может быть? Например, начинающий дирижер занимается накачиванием мышц рук. Казалось, он физически должен быть сильным. Но так как мышцы плечевого пояса зажаты и предназначены для другой цели, руки быстро устают, они не могут быстро расслабиться и произведения лирического характера на *legato* трудно удаются. Это самый распространенный недостаток у начинающих. Или зажатость или разболтанность кисти. Если в классе по дирижированию несколько начинающих студентов, то вначале можно проводить занятия вместе. В этом случае можно быстро понять какие особенности или недостатки у каждого и наметить упражнения, например, для плечевого пояса. (Стоя, поднять руки вверх и затем броском опустить вниз и почувствовать полную расслабленность).[5, с 60-65]. Это же упражнение можно сделать сидя. В этом случае руки после поднятия вверх упадут на колени. А для подвижности кисти можно сначала предложить такой прием, как будто ты кого-то приветствуешь, помахав кистью руки. В этом случае это будет трудно сделать всей рукой. И еще, в дальнейшем на начальном этапе обучения дирижерской технике может помочь правильно подобранный интересный репертуар, на котором можно отрабатывать и приобретать необходимые навыки дирижирования. Поэтому тот, кто хочет стать дирижером, должен понимать, что это не простой, не быстрый процесс обучения дирижерскому мастерству. Методическая литература, просмотр концертов великих дирижеров, собственная тренировка на упражнениях и большое терпение помогут достичь хороших результатов начинающему дирижеру и достичь своей цели.

#### **Список литературы**

1. Безбородова, Л. А. Дирижирование / Л. А. Безбородова. – Москва: Просвещение, 1985. – 175 с.
2. Гуляев, В. И. Зимний концертный сезон / В. И. Гуляев. – Москва: Красное знамя, 1968. – 216 с.
3. Сивизьянов, А. С. Роль мышечной свободы / А. С. Сивизьянов – Москва: Музыка, 1983. – 55с.
4. Казачков, С. А. От урока к концерту / С. А. Казачков. – Казань, 1990. – 154 с.
5. Мусин, И. А. О воспитании дирижера / И. А. Мусин – Москва: Музыка, 1987. – 140 с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЕТСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Дунай Валентина Викторовна,*  
МБДОУ № 31 «Радость» г. Тореза,  
г. Торез, ДНР, РФ  
*valyadunay36@gmail.com*

*Аннотация.* Статья посвящена теоретическим аспектам использования детского экспериментирования в работе с детьми старшего дошкольного возраста. В рамках статьи рассмотрены основные подходы к детскому экспериментированию, его важность для развития детей, а также методы и материалы, необходимые для проведения экспериментальных занятий.

*Ключевые слова:* экспериментирование, познавательное развитие, экспериментальные занятия, методология.

**Введение.** В наши дни дети растут и развиваются в эпоху информационного общества. В ситуации, когда мир меняется стремительно, человек должен уметь не только владеть знаниями, но и самостоятельно их добывать, использовать и обрабатывать. Креативное и независимое мышление также становится все более востребованным, и эти навыки лучше всего закладывать в дошкольный период.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (с поправками от 30 декабря 2015 года) «Об образовании в Российской Федерации» [1], а также Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ от 17 октября 2013 года № 1155) [2] создают правовую основу для современного детского образования. В этих документах представлены требования к образовательному процессу, согласно которым «Познавательное развитие» является одной из ключевых областей в воспитании ребенка. В пункте 2.6 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования сказано, что «познавательное развитие включает в себя развитие интересов детей, их любознательности и мотивации к обучению; формирование познавательных действий, становление осознанности; развитие воображения и креативной активности» [2].

**Основная часть.** Экспериментирование в детском саду занимает важное место в современном педагогическом процессе, представляя собой не просто метод обучения, но и средство развития креативности, логического мышления и научного понимания у детей дошкольного возраста. Важность этого аспекта образования обусловлена стремительными изменениями в обществе, науке и технологиях,

требующих от новых поколений гибкости ума, умения анализировать и принимать нестандартные решения.

Исследования последних десятилетий все чаще подчеркивают значимость раннего развития и обучения через эксперимент, поскольку оно способствует формированию у детей аналитического склада ума, умения задавать вопросы и искать на них ответы самостоятельно. Экспериментирование в детском саду не ограничивается лишь научными опытами, оно охватывает широкий спектр деятельности – от исследования окружающего мира до творческих и социальных проектов.

Развитие исследовательских способностей у детей — это важная задача современного дошкольного образования, закрепленная как в законодательстве, так и в общественных ожиданиях [5]. Важно понимать, что знания, которые ребенок получает в результате собственного поиска и экспериментов, оказываются более значимыми и запоминающимися, чем те, которые ему преподносят в готовом виде.

Ребенок-дошкольник по своей природе является исследователем и его потребность в новых впечатлениях, проявление любопытства, стремление экспериментировать есть основная черта детского поведения. Удовлетворяя свою потребность в новых знаниях в процессе познавательно-исследовательской деятельности, которая в естественной форме проявляется в виде детского экспериментирования, ребенок имеет возможность расширить свои представления о мире и обогатить свой опыт практической деятельности, выстроить свою картину мира, создать образ «Я», необходимые для дальнейшего успешного развития [7].

Детское экспериментирование – это форма познания мира, в которой дети сами участвуют в создании условий, позволяющих им наблюдать, анализировать и делать выводы из своих действий. В отличие от классических методов обучения, где информация передается в основном от взрослого к ребенку, экспериментирование предоставляет детям свободу выбора, что стимулирует их к активному участию в процессе обучения [3].

Ключевым аспектом детского экспериментирования является возможность для детей самостоятельно устанавливать цели эксперимента, выбирать средства для их достижения и наблюдать результаты. Например, ребенок может поставить перед собой задачу выяснить, какие предметы тонут в воде, а какие плавают. Для этого он собирает разные объекты и поочередно опускает их в емкость с водой, фиксируя результаты. Таким образом, ребенок учится не только основам естественных наук, но и развивает навыки критического мышления, логики и внимательности.

Еще одним важным элементом детского экспериментирования является возможность пробовать разные подходы к решению задачи и ошибаться [6]. Ошибки в данном контексте – неотъемлемая часть процесса обучения, поскольку они предоставляют ребенку шанс самостоятельно найти правильный ответ или понять, почему произошло отклонение от

ожидаемого результата. Например, если при строительстве башни из кубиков она неожиданно падает, ребенок может самостоятельно проанализировать причины, изучить баланс и стабилизацию конструкции, а затем попробовать снова.

Такая практика экспериментирования помогает детям в раннем возрасте освоить основные принципы научного подхода. Они учатся формулировать гипотезы, тестировать их и интерпретировать результаты. Эти навыки станут основой для дальнейшего развития в более сложных научных дисциплинах и повседневной жизни.

Кроме того, детское экспериментирование способствует развитию социальных навыков. Когда дети проводят эксперименты в группах, они учатся сотрудничать, делиться своими идеями и учитывать мнение других. Например, при создании простых моделей машин из деталей конструктора, дети могут обсуждать, какая форма или механизм будет работать лучше, и приходиться к общему решению, создавая среду для коллективного творчества [5].

Достоинство экспериментирования заключается в том, что оно дает реальные, неискаженные представления об изучаемом объекте. Экспериментирование проходит через все сферы детской деятельности, обогащая память ребёнка, активизируя мыслительные процессы, развивает речь, стимулирует личностное развитие дошкольника. Следовательно, проблема развития познавательной активности у детей посредством экспериментирования является актуальной. В особенности она важна для детей старшего дошкольного возраста, которые готовятся к школьному обучению [4].

В последнее время в педагогике и методике дошкольного воспитания происходит перестройка практики и методов работы, более широкое распространение получают игровые технологии, основанные на ведущей деятельности в дошкольном возрасте – игре. Однако методика организации детского экспериментирования разработана недостаточно полно. Этот факт обусловлен следующими причинами: недостаточной теоретической проработанностью вопроса, нехваткой методической литературы, отсутствием необходимых условий предметно-пространственной развивающей среды, а также недостаточной систематической целенаправленной работой педагогов в этом направлении.

**Заключение.** Экспериментирование в детском саду – это не просто один из методов обучения, это фундамент для формирования у детей дошкольного возраста умений и навыков, необходимых для успешного обучения в школе и дальнейшей жизни. Создание условий для развития экспериментальной деятельности в детских садах является важной задачей современной системы образования, направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни в быстро меняющемся мире.

### Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция).
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 08.11.2022) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384)
3. Казарина, Е. С. Роль экспериментирования в дошкольном возрасте / Е. С. Казарина // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 26(38). – С. 69-71.
4. Мациевич, С. В. Детское экспериментирование как форма исследовательской деятельности в дошкольном возрасте / С. В. Мациевич // Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы : Материалы VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Борисоглебск, 30 марта 2019 года. – Борисоглебск: Издательство «Перо», 2019. – С. 83-86.
5. Мойстус, И. А. Детское экспериментирование как средство развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / И. А. Мойстус // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2018. – № 4-2(21). – С. 87-91.
6. Тайгачкина, О. Н. Экспериментальная деятельность как условие формирования любознательности у детей 5–6 лет / О. Н. Тайгачкина, Н.Н. Александрова, И.А. Ефремова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. –2023. – № 38 (485). –С. 61-64.
7. Экспериментирование как основной вид познавательной деятельности дошкольника / Л. Н. Воронкова, Д. П. Кирли, И. В. Леонидова, И. А. Колесникова // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 10 августа 2022 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс". – 2022. – С. 33-36.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Ежкова Нина Сергеевна, Сучкова Анастасия Викторовна,*  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет  
им. Л.Н. Толстого»,  
г. Тула, Тульская область. РФ  
*suchkova\_82@bk.ru*

*Аннотация:* в статье рассматриваются теоретико-методические аспекты развития творческой активности старших дошкольников, раскрывается значимость интегрированных занятий и особенности их организации в реализации данного направления педагогической работы; охарактеризованы эффективные приёмы, направленные на развитие и проявление творческой активности старших дошкольников в ходе проведения интегрированных занятий

*Ключевые слова:* развитие, творческая активность, интегрированные занятия, старшие дошкольники.

**Введение.** В современных исследованиях старший дошкольный возраст рассматривается как важный этап развития ребёнка, в котором заложены огромные возможности для познания окружающего мира и разностороннего развития детей. Активизировать и реализовать находящийся, порой, в латентном состоянии потенциал ребёнка, позволяет целенаправленная образовательная деятельность в дошкольных образовательных организациях. В совместной деятельности педагога с детьми, и, безусловно, в самостоятельной творческой деятельности дошкольников, эффективно развиваются интеллектуальные, творческие способности старших дошкольников и их личностные качества [1].

Целью данной статьи является рассмотрение методических аспектов развития творческой активности старших дошкольников на музыкальных занятиях. Следует отметить, что зачастую в дошкольных образовательных организациях можно наблюдать ситуацию, в которой присутствует большое количество разрозненных занятий в режиме дня старших дошкольников, в которых ребёнок получает, часто, лишь отрывочные, отдельные сведения и умения.

**Основная часть.** Общеизвестно, что наиболее эффективно образовательные задачи в дошкольных образовательных организациях решаются в ситуациях, когда педагог целенаправленно использует интегративный подход при организации образовательного процесса. Именно применение интегрированного подхода позволяет эффективно

включать в музыкальные занятия со старшими дошкольниками различные виды творческой деятельности, что позволяет детям осваивать содержание образования, связанное с различными областями миропознания, тем самым способствуя разностороннему развитию детей [2], включая и развитие творческой активности. В качестве одного из успешных условий для реализации данного подхода в дошкольных образовательных организациях, может стать использование музыкальным руководителем интегрированных занятий в работе со старшими дошкольниками. Эффективность применения интегрированных занятий в работе музыкального руководителя со старшими дошкольниками базируется на ряде методических положений. Охарактеризуем их подробнее:

1. Использование интегрированного подхода на музыкальных занятиях развивает творческий и интеллектуальный потенциал старших дошкольников, побуждает их к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, развитию логики, образного мышления, коммуникативных, творческих способностей и др. [2, 5].

2. Форма проведения интегрированных занятий нестандартна, и, поэтому, очень интересна для старших дошкольников. Использование различных видов деятельности в течение интегрированного занятия поддерживает внимание детей на высоком уровне, что позволяет говорить о достаточной эффективности музыкальной, творческой деятельности.

3. Интегрированные занятия в работе музыкального руководителя активизируют его потенциальные педагогические возможности, ощутимо повышают его профессиональное мастерство [4].

На первом этапе работы необходимо сформировать у старших дошкольников интерес к творческой деятельности и к участию в интегрированных занятиях. Этой задаче подчинены занятия цикла, например, «Звуки окружающего мира». В этом цикле дети знакомятся с произведениями русских поэтов, писателей о природе, наблюдают природные явления, рассматривают репродукции картин. Всё это вызывает интерес и желание создавать песенные, инструментальные и ритмические импровизации [3]. Для этого можно использовать различные задания, которые побуждают детей к творческой импровизации: «поиграй на инструменте, расскажи, какие в нём живут звуки, постарайся найти разные» (работа со всей группой старших дошкольников одновременно); «сыграй на инструменте – что ты хочешь и как ты хочешь» (свободные индивидуальные соло по кругу); «будь дирижёром, покажи музыкантам, чтобы они поняли, как нужно играть» (ребёнок дирижирует оркестром из 3-4 шумовых инструментов, которые солируют по очереди); «подумай, какие инструменты подойдут, чтобы сыграть на них «музыку дождя», «песню ветра», «танец ёжика», «солнечный свет», «маленькую ледяную симфонию», «твое сегодняшнее настроение», «радостную мысль»;

«попробуй подобрать инструменты и озвучить стихотворение» (здесь используется метод наложения свободной в метроритмическом отношении детской импровизации на структурно и ритмически организованный поэтический текст).

В цикле интегрированных занятий «В гостях у сказки» работа строится по нескольким этапам. На первом этапе, например, детям читаются в группах сказки, руководитель изостудии проводит занятие «Путешествие по сказкам А.С. Пушкина», старшие дошкольники становятся зрителями театральных представлений, которые показывают профессиональные артисты театра. Эта работа помогает детям наиболее полно передать тот или иной сказочный образ в своих музыкально-двигательных импровизациях. Каждой такой импровизации предшествует анализ характера предлагаемой музыки.

На следующем этапе работы дети учатся самостоятельно использовать шумовые, ударные, самодельные инструменты. На них дошкольники охотно музицируют, когда озвучивают ту или иную сказку, например, «Теремок». Так, рассказывая сказку детям, музыкальный руководитель специально пропускает слова, которые обозначают персонажей, а в это время звучит только озвучивающий его инструмент.

Такие задания творческой направленности вызывают у старших дошкольников познавательный интерес. На данном этапе работы коллективное творчество старших дошкольников воплощается в совместном создании партитур. Для этого можно использовать доску (интерактивную или обычную), которая представляется детям как звуковое пространство, где есть начало и конец, а также визуально воспринимаются понятия «высоко» и «низко».

**Заключение.** Для достижения более качественного результата в ходе интегрированных занятий целесообразно использовать различные формы работы: развлечения, занятия, самостоятельную музыкальную деятельность, кружковую работу. Собственное музыкальное творчество дети проявляют в самостоятельной деятельности, основанной на ярких впечатлениях после праздников, развлечений, музыкальных занятий.

#### **Список литературы**

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Мозаика-Синтез. 2020. – 320 с.
2. Ежкова, Н. С. Дошкольная педагогика / Н. С. Ежкова. - М.: Юрайт. 2023. - С.112-174.
3. Ежкова, Н. С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния. / Н. С.Ежкова. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. – 159 с.
4. Ежкова, Н. С. Методическая подготовка практических работников к эмоционально-развивающему образованию дошкольников. / Н. С. Ежкова. //Психолого-педагогический поиск. Научно-методический журнал. 2014 – № 3 (31). – С. 182-187.

5. Шипицына, Л. М. Албука общения: Развитие личности дошкольника / Л. М. Шипицына, О. В. Защирина, А. П. Воронова, Т.А. Нилова. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. – 384 с.

УДК 615.849

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ: ПОНЯТИЕ О СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

*Жерносекова Валерия Евгеньевна, Сафонова Виолетта Викторовна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*lena.zhur.80@mail.ru, s-violetta1@mail.ru*

*Аннотация.* В данной статье дается обзор научно-теоретических и практических подходов к определению понятия «сенсорная интеграция». Описывается важность применения сенсорной интеграции в педагогической науке.

*Ключевые слова:* сенсорная интеграция, понятие, развитие, педагогическая наука.

**Введение.** Российская образовательная система в последнее время активно внедряет и модернизирует специальные условия, различные инновационные средства и цифровые технологии, методы, модели обучения и воспитания детей как с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в силу своих индивидуальных возможностей, так и с нормотипичным развитием, ориентированы на международные нормы соблюдения прав человека и основываются на законах, гарантирующих всем детям соответствующее их потребностям и способностям образование [5, с. 52].

Сенсорная интеграция – относительно новое направление в работе с детьми. Данный метод активно освещается в зарубежной (Э.Д. Айрес, К.Крановиц, Л.Д. Миллер, У. Кислинг и др.) и отечественной (Я.А. Бахарева, Ю.Г. Бурькин, А.С. Денисова, Е.А. Каратаева, Е.С. Любимова и др.) литературе. Многие из ученых отмечают эффективность интеграции сенсорных воздействий в коррекционной работе с наиболее сложной категорией детей с нарушениями в развитии. Вместе с тем, анализ программно-методических разработок показывает, что сегодня многие авторы недооценивают необходимость применения сенсорной интеграции, игнорируя его и предлагая взамен ему другие методы работы.

**Основная часть.** Метод сенсорной интеграции пришел в педагогику из реабилитационной медицины, где его традиционно использовали врачи-эрготерапевты. Создателем является Джин Айрес (1923-1988, США).

Несмотря на то, что в процессе обучения центральная роль принадлежит зрению, в своей теории Джин Айрес основное внимание уделяла вестибулярному аппарату, проприоцептивной и тактильной системам. Чуть позднее, эрготерапевт Улла Кислинг разработала свою концепцию сенсорной интеграции, которая содержит много практических рекомендаций для родителей и специалистов по развитию и формированию сенсорной интеграции для детей с нарушениями в развитии.

Как отмечает Ю.Г. Бурыкин, процессы сенсорной интеграции являются неотъемлемой частью работы центральной нервной системы. Информация, получаемая от органов чувств, организуется в сенсорно-перцептивные образы. Важную роль в процессе построения перцептивного образа играют моторные процессы: движения рук при осязании, движения глаз при зрительном восприятии, движения гортани при распознавании речи. Между зрительным и двигательным анализатором в период онтогенеза происходит установление тесных взаимосвязей, постепенное усложнение сенсомоторной организации, что обеспечивает координированное выполнение точных движений, формирование сложных двигательных навыков [2, с. 27].

Автор Е.А. Каратаева замечает, что процесс сенсорной интеграции начинается с первых недель внутриутробной жизни и наиболее интенсивно протекает до конца дошкольного возраста [4, с. 99]. Хотя, с развитием сенсорной интеграции связана деятельность человека в целом. Каждая сенсорная система человека предоставляет ему возможность сенсорной обработки информации определенной модальности (зрительной, слуховой, кинестетической, проприоцептивной и т. д.). В норме эти системы функционируют одновременно, что обусловлено сложной аналитико-синтетической деятельностью мозга. Возникает многоканальный характер восприятия, при котором ощущения различных модальностей объединяются в целостный образ предмета, явления, ситуации, интерпретируются в соответствии с прежним сенсорным опытом.

Исследователи А.С. Денисова и Ю.М. Савельева отмечают, что сенсорная интеграция является фундаментом для развития именно познавательной и когнитивной сферы ребёнка [3, с. 635]. Т.е. метод сенсорной интеграции абсолютно практичен и интуитивен. По мнению Я.А. Бахарева, в логопедической работе он предполагает комплексные мероприятия для более успешного решения проблем недоразвития речи обучающихся [1, с. 118].

Применение инновационной технологии сенсорной интеграции в логопедической работе практиковался такими исследователями как Ю.Н. Беленцовой, Л.А. Лазуткиной, И.В. Савиткиной, Н.В. Глущенко и другими. Область применения сенсорной интеграции многогранна (дисфония и афония, тахилалия, брадилалия, заикание, дислалия, ринолалия, дизартрия,

алалия, афазия и т.д.).

Каждая сторона развития речи – звукопроизношение, лексико-грамматические категории, связность высказываний – основана на сенсорных связях и напрямую зависит от них. Сенсорные стимулы оказывают большое влияние на мотивацию к любой детской деятельности, в том числе на речь. Без сенсорики не развивается мышление. Успешность умственного, речевого, физического, эстетического, экологического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

В связи с этим, одна из задач деятельности с детьми является развитие интереса к обучению через сенсорные стимулы. Необходимо организовать детей так, чтобы захотелось что-то делать, чтобы появлялась мотивация к речи. Разнообразные сенсорные пособия заинтересовывают, отвлекают и расслабляют ребенка, тем самым обеспечивая успешное выполнение заданий, естественно способствуют развитию психических и речевых процессов.

Наиболее очевидная трудность в применении метода сенсорной интеграции – это оснащение, однако значительный плюс данного метода в том, что можно использовать подручные средства и природные материалы.

**Заключение.** Сенсорная интеграция – это динамический процесс, опирающийся на специфические возможности человека в разные возрастные периоды, это врожденные способности к получению, обработке, взаимопроникновению информации, получаемой от разных сенсорных систем и формирование на ее основе «адаптивного ответа», то есть адекватной поведенческой реакции организма. Использование приемов сенсорной интеграции помогает раскрыть резервные возможности каждого ребенка, а также является действенным средством профилактики вторичных дефектов.

### **Список литературы**

1. Бахарева, Я. А. Сенсорная интеграция в логопедической работе / Я. А. Бахарева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №8-3. – С. 115-119.
2. Бурыкин, Ю. Г. Феноменологический подход в изучении процессов сенсорной интеграции / Ю. Г. Бурыкин // ВНМТ. – 2017. – №4. – С. 27-32.
3. Денисова, А. С. Сенсорная интеграция - метод терапии в реабилитации детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии / А. С. Денисова, Ю. М. Савельева // E-Scio. – 2022. – №1 (64). – С. 633-640.
4. Каратаева, Е. А. Общая характеристика понятия "сенсорная интеграция" в контексте образовательной парадигмы / Е. А. Каратаева // Педагогическое образование: традиции и инновации. – 2023. – №1. – С. 98-102.
5. Любимова, Е. С. Проектирование внедрения метода сенсорной интеграции в процессе реализации инклюзивного образования как условие достижения целевых ориентиров федерального государственного образовательного стандарта

УДК 373

## **К ДИДАКТИКЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ СТУДЕНТОМ ОРИГИНАЛЬНОГО ПРОИЗВОДНОГО ПРАВИЛА ВЫВОДА ФОРМАЛИЗОВАННОГО ИСЧИСЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЙ**

*Зарипов Егор Валерьевич, Загорный Максим Петрович,*

*ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,*

*г. Донецк, ДНР, РФ*

*doc.slender@mail.ru, docsagmax@gmail.com*

*Аннотация.* Рассматривается фрагмент содержания обучения математической логике. Подчеркнута нежелательность восприятия студентами производных правил вывода формализованного исчисления высказываний как раз и навсегда установленного набора инструментальных средств. Представлен опыт решения студентом учебной задачи путем разработки и применения нового производного правила вывода. Сделан вывод о дидактической целесообразности привлечения студентов, изучающих математическую логику, к поиску оригинальных способов решения учебных задач.

*Ключевые слова:* дидактика математической логики, формализованное исчисление высказываний, производные правила вывода.

**Введение.** Высокая востребованность профессий, требующих знания математической логики, широко известна [2]. К ним относится и профессия, осваиваемая студентами направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (Профиль: Информатика и вычислительная техника). Автор этой статьи – такой студент.

Дидактика математической логики – практика междисциплинарная, содержащая не только математический аспект, но и входящая в сферу гуманитарных явлений. Сложность междисциплинарных практик и исследований отмечена, например, в работе [4]. Ее следствием является негативный дидактический эффект частичного сокрытия динамики развития математического знания от обучающихся [3]. В частности, при изучении производных правил вывода формализованного исчисления высказываний этот эффект проявляется в восприятии студентами набора «хрестоматийных» правил вывода как неизменного, требующего лишь заучивания и стереотипного применения. Это нежелательно. Усвоив «хрестоматийный» набор и научившись решать типовые задачи, студенты могут попробовать себя в роли математиков-исследователей, развивая при этом собственные интеллектуальные компетенции.

Целью статьи является представление опыта решения студентом учебной задачи путем разработки и применения оригинального правила вывода формализованного исчисления высказываний.

Мы используем способ формализации логики высказываний, представленный в [1] и предложенный еще в период «бури и натиска» в математической логике (например, в работе [5]). Метасимволы  $A, B, F, G$  и  $H$  обозначают формулы логики высказываний. Аксиомами исчисления являются формулы трех видов:

$F \rightarrow (G \rightarrow F)$  – аксиомы по схеме  $A_1$ ,

$(F \rightarrow (G \rightarrow H)) \rightarrow ((F \rightarrow G) \rightarrow (F \rightarrow H))$  – аксиомы по схеме  $A_2$ ,

$(\neg G \rightarrow \neg F) \rightarrow ((\neg G \rightarrow F) \rightarrow G)$  – аксиомы по схеме  $A_3$ .

Единственным постулируемым правилом вывода является *modus ponens* (m. p.):  $F, F \rightarrow G \vdash G$ . Метасимвол  $\vdash$  означает выводимость формулы, стоящей справа, из списка гипотез, перечисленных слева. Если список гипотез пуст, стоящая справа формула является теоремой.

Постулируемые логические связи – отрицание ( $\neg$ ) и импликация ( $\rightarrow$ ). Дизъюнкция ( $\vee$ ), конъюнкция ( $\wedge$ ) и эквивалентность ( $\leftrightarrow$ ) – определяются (метасимвол  $\equiv$  показывает, что формулы слева и справа имеют буквально один и тот же смысл):

$F \vee G \equiv \neg F \rightarrow G$  – определение дизъюнкции,

$F \wedge G \equiv \neg(F \rightarrow \neg G)$  – определение конъюнкции,

$F \leftrightarrow G \equiv (F \rightarrow G) \wedge (G \rightarrow F)$  – определение эквивалентности.

Соавтор этой статьи – преподаватель, обучавший автора статьи математической логике в осеннем семестре 2023-2024 учебного года.

**Основная часть.** Студент, изучающий производные правила вывода формализованного исчисления высказываний, должен был обосновать выводимость  $F \leftrightarrow G \vdash (F \wedge G) \vee (\neg F \wedge \neg G)$ . Студентом предложено следующее решение.

Приняв гипотезу  $B_1 \equiv (F \leftrightarrow G) \equiv (F \rightarrow G) \wedge (G \rightarrow F)$  и введя дополнительную гипотезу  $B_2 \equiv \neg F$ , удалим в  $B_1$  конъюнкцию. Тогда получаем  $B_3 \equiv G \rightarrow F$ , откуда, обратив импликацию с введением отрицаний, имеем  $B_4 \equiv \neg F \rightarrow \neg G$ . По правилу m. p. из  $B_2$  и  $B_4$  затем выводится  $B_5 \equiv \neg G$ . Из  $B_2$  и  $B_5$  по правилу введения конъюнкции получается  $B_6 \equiv \neg F \wedge \neg G$ . Таким образом,  $F \leftrightarrow G, \neg F \vdash \neg F \wedge \neg G$ .

Принимая теперь гипотезу  $B_1 \equiv (F \leftrightarrow G) \equiv (F \rightarrow G) \wedge (G \rightarrow F)$  и вводя дополнительную гипотезу  $B_2 \equiv F$ , путем удаления конъюнкции в  $B_1$  выводим  $B_3 \equiv F \rightarrow G$  и затем из  $B_2$  и  $B_3$  по m. p. выводим  $B_4 \equiv G$ . Применяя к  $B_2$  и  $B_4$  правило введения конъюнкции, получаем  $B_5 \equiv F \wedge G$ . Следовательно, обоснована выводимость  $F \leftrightarrow G, F \vdash F \wedge G$ .

Здесь студент столкнулся с трудностью, которую «преодолел», обратившись к содержательному аспекту логики высказываний. Даем некорректное с точки зрения формализованного исчисления высказываний рассуждение студента курсивом. *Поскольку обоснованной является*

выводимость  $\neg F \wedge \neg G$  из  $F \leftrightarrow G$  и  $\neg F$  и выводимость  $F \wedge G$  из  $F \leftrightarrow G$  и  $F$ , то, учитывая тот факт, что при любой конкретизации значений пропозициональных переменных формула  $\neg F \vee F$  превращается в истинное высказывание, то есть, проще говоря, всегда имеет место либо  $\neg F$ , либо  $F$ , можно считать, что непременно из  $F \leftrightarrow G$  выводится либо  $\neg F \wedge \neg G$ , либо  $F \wedge G$ , следовательно, выводимость  $F \leftrightarrow G \vdash (F \wedge G) \vee (\neg F \wedge \neg G)$  можно считать обоснованной.

Преподавателем, конечно же, не принят последний аргумент студента. Тогда студент выдвинул предположение, состоящее в следующем. Если бы (как метатеореме формализованного исчисления высказываний) удалось доказать приводимое ниже утверждение, то, используя его в качестве нового производного правила вывода (принимаемого в дополнение к набору «хрестоматийных» правил указанного рода), можно было бы завершить обоснование обсуждаемой выводимости совершенно корректно. Это утверждение (будем дальше называть его правилом Зарипова) таково.

Пусть  $\Gamma$  – множество гипотез, а  $A, B, F$  и  $G$  – формулы логики высказываний. Тогда из выводимостей  $\Gamma, A \vdash F$  и  $\Gamma, B \vdash G$  следует обоснованность выводимости  $\Gamma, A \vee B \vdash F \vee G$ .

Действительно, если считать это правило обоснованным, то из выводимостей  $F \leftrightarrow G, F \vdash F \wedge G$  и  $F \leftrightarrow G, \neg F \vdash \neg F \wedge \neg G$  следует обоснованность выводимости  $F \leftrightarrow G, F \vee \neg F \vdash (F \wedge G) \vee (\neg F \wedge \neg G)$ , в которой формула  $F \vee \neg F \equiv \neg F \rightarrow \neg F$  является теоремой формализованного исчисления высказываний (закон исключенного третьего) и потому из списка гипотез может быть исключена. Тогда можно утверждать следующее:  $F \leftrightarrow G \vdash (F \wedge G) \vee (\neg F \wedge \neg G)$ . Что и требовалось обосновать.

Итак, возникает задача обоснования введенного выше оригинального производного правила вывода. Предложенный студентом способ обоснования приводится ниже.

Докажем сначала метатеорему, дающую производное правило вывода, выражающее свойство транзитивности импликации: из выводимостей  $\Gamma \vdash F \rightarrow G$  и  $\Gamma \vdash G \rightarrow H$  следует обоснованность выводимости  $\Gamma \vdash F \rightarrow H$ . Приведенная ниже последовательность формул  $\dots, B_i, B_{i+1}, \dots, B_{i+6}$ , в которой под первым из троеточий понимается подпоследовательность формул, выводящая  $F \rightarrow G$  и  $G \rightarrow H$  из  $\Gamma$ , является выводом, обосновывающим выводимость  $F \rightarrow H$  из  $\Gamma$ :

$\dots,$   
 $B_i \equiv F \rightarrow G$  – по условию метатеоремы,  
 $B_{i+1} \equiv G \rightarrow H$  – по условию метатеоремы,  
 $B_{i+2} \equiv (G \rightarrow H) \rightarrow (F \rightarrow (G \rightarrow H))$  – аксиома по схеме  $A_1$ ,  
 $B_{i+3} \equiv F \rightarrow (G \rightarrow H)$  – т. п. из  $B_{i+1}$  и  $B_{i+2}$ ,  
 $B_{i+4} \equiv (F \rightarrow (G \rightarrow H)) \rightarrow ((F \rightarrow G) \rightarrow (F \rightarrow H))$  – аксиома по схеме  $A_2$ ,  
 $B_{i+5} \equiv (F \rightarrow G) \rightarrow (F \rightarrow H)$  – т. п. из  $B_{i+3}$  и  $B_{i+4}$ ,

$B_{i+6} \equiv F \rightarrow H$  – т. п. из  $B_i$  и  $B_{i+5}$ .

Метатеорема (транзитивность импликации) доказана.

Докажем теперь, что формула  $\neg\neg F \rightarrow F$  является теоремой формализованного исчисления высказываний (будем далее называть ее теоремой об исчезновении двойного отрицания в консеквенте). Поскольку она может быть записана как  $\neg F \vee F$ , ее, с учетом коммутативности дизъюнкции, можно вывести из  $\neg F \rightarrow \neg F$  – известной теоремы формализованного исчисления высказываний. Однако, можно и так: приведенная ниже последовательность формул  $B_1, \dots, B_7$  есть вывод формулы  $F$  из гипотезы  $\neg\neg F$ :

$B_1 \equiv \neg\neg F$  – гипотеза,

$B_2 \equiv \neg\neg F \rightarrow (\neg F \rightarrow \neg\neg F)$  – аксиома по схеме  $A_1$ ,

$B_3 \equiv \neg F \rightarrow \neg\neg F$  – т. п. из  $B_1$  и  $B_2$ ,

$B_4 \equiv (\neg F \rightarrow \neg\neg F) \rightarrow ((\neg F \rightarrow \neg F) \rightarrow F)$  – аксиома по схеме  $A_3$ ,

$B_5 \equiv (\neg F \rightarrow \neg F) \rightarrow F$  – т. п. из  $B_3$  и  $B_4$ ,

$B_6 \equiv F \vee \neg F \equiv \neg F \rightarrow \neg F$  – закон исключенного третьего,

$B_7 \equiv F$  – т. п. из  $B_5$  и  $B_6$ .

Итак,  $\neg\neg F \vdash F$ , следовательно  $\vdash (\neg\neg F \rightarrow F)$  – по метатеореме о дедукции. Что и требовалось доказать.

Докажем теперь метатеорему, дающую производное правило вывода, выражающее известное свойство обратимости импликации с введением отрицаний: *из выводимости  $\Gamma \vdash F \rightarrow G$  следует обоснованность выводимости  $\Gamma \vdash \neg G \rightarrow \neg F$* . Приведенная ниже последовательность формул  $\dots, B_i, \dots, B_{i+8}$ , в которой под первым троеточием понимается подпоследовательность формул, выводящая  $F \rightarrow G$  из  $\Gamma$ , является выводом формулы  $\neg F$  из  $\Gamma$  и дополнительно принятой гипотезы  $\neg G$ :

$\dots,$

$B_i \equiv F \rightarrow G$  – по условию метатеоремы,

$B_{i+1} \equiv \neg G$  – гипотеза,

$B_{i+2} \equiv \neg G \rightarrow (\neg\neg F \rightarrow \neg G)$  – аксиома по схеме  $A_1$ ,

$B_{i+3} \equiv \neg\neg F \rightarrow \neg G$  – т. п. из  $B_{i+1}$  и  $B_{i+2}$ ,

$B_{i+4} \equiv \neg\neg F \rightarrow F$  – теорема об исчезновении  $\neg\neg$  в консеквенте,

$B_{i+5} \equiv \neg\neg F \rightarrow G$  – транзитивность импликации в  $B_{i+4}$  и  $B_i$ ,

$B_{i+6} \equiv (\neg\neg F \rightarrow \neg G) \rightarrow ((\neg\neg F \rightarrow G) \rightarrow \neg F)$  – аксиома по схеме  $A_3$ ,

$B_{i+7} \equiv (\neg\neg F \rightarrow G) \rightarrow \neg F$  – т. п. из  $B_{i+3}$  и  $B_{i+6}$ ,

$B_{i+8} \equiv \neg F$  – т. п. из  $B_{i+5}$  и  $B_{i+7}$ .

Итак, если  $\Gamma \vdash F \rightarrow G$ , то  $\Gamma, \neg G \vdash \neg F$ , тогда  $\Gamma \vdash \neg G \rightarrow \neg F$  – по метатеореме о дедукции. Что и требовалось доказать.

Наконец, можно доказать метатеорему, дающую обоснование корректности оригинального производного правила вывода – правила Зарипова: *если  $\Gamma, A \vdash F$  и  $\Gamma, B \vdash G$ , то  $\Gamma, A \vee B \vdash F \vee G$* .

Доказательство:  $\Gamma, A \vdash F$ , следовательно  $\Gamma \vdash A \rightarrow F$  – по метатеореме о дедукции.  $\Gamma, B \vdash G$ , значит  $\Gamma \vdash B \rightarrow G$  – по метатеореме о дедукции.

Приведенная ниже последовательность формул  $\dots, B_i, \dots, B_{i+5}$ , в которой под первым троеточием понимается подпоследовательность формул, выводящая  $A \rightarrow F$  и  $B \rightarrow G$  из  $\Gamma$ , является выводом  $F \vee G$  из  $\Gamma$  и  $A \vee B$ :

$\dots,$   
 $B_i \equiv A \rightarrow F,$   
 $B_{i+1} \equiv B \rightarrow G,$   
 $B_{i+2} \equiv A \vee B \equiv \neg A \rightarrow B$  – гипотеза,  
 $B_{i+3} \equiv \neg F \rightarrow \neg A$  – обращение импликации с введением отрицаний в  $B_i$ ,  
 $B_{i+4} \equiv \neg F \rightarrow B$  – транзитивность импликации в  $B_{i+3}$  и  $B_{i+2}$ ,  
 $B_{i+5} \equiv \neg F \rightarrow G \equiv F \vee G$  – транзитивность импликации в  $B_{i+4}$  и  $B_{i+1}$ .

Итак, из наличия выводимостей  $\Gamma, A \vdash F$  и  $\Gamma, B \vdash G$ , следует наличие выводимости  $\Gamma, A \vee B \vdash F \vee G$ . Что и требовалось доказать.

**Заключение.** Описанный опыт убедительно опровергает «ультрапраксеологические» представления о том, что в содержании обучения студентов информатико-педагогических направлений подготовки математической логике достаточно лишь элементов, формирующих общие представления об алгебре логики, булевых функциях и началах теории алгоритмов. Студенты указанных направлений подготовки вполне способны проявлять интерес также и к более глубоким разделам указанного предмета. Полученные при этом компетенции (если и не будут прямо востребованы в будущей профессиональной деятельности) могут стать основой гибкости мышления и профессиональной мобильности будущих профессионалов. Следовательно, привлечение студентов, изучающих математическую логику, к поиску оригинальных способов решения учебных задач, является дидактически целесообразным.

### Список литературы

1. Игошин В. И. Математическая логика и теория алгоритмов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Игошин. – 2-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 448 с.
2. Каменецкий С. Ю. Учет дидактических концепций при использовании многоуровневых мобильных компьютерных задачников в обучении разделу «Логика» школьного курса информатики / С. Ю. Каменецкий // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т. 16. – № 1. – С. 64-72.
3. Когаловский С. Р. Читая Ильенкова (Как школа должна учить мыслить?) / С. Р. Когаловский // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2021. – Вып. 1. – С. 122-133.
4. Осмоловская И. М. О методологии междисциплинарных исследований в дидактике / И. М. Осмоловская // Ценности и смыслы. – 2022. – № 6(82). – С. 20-29.
5. Черч А. Введение в математическую логику: Пер. с англ. / А.Черч. – М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – 486 с.

## РОЛЬ ОБЪЕКТОВ И ЯВЛЕНИЙ ПРИРОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОНР

*Зиброва Марина Валериевна,*

МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа № 319 города Донецка»,

г. Донецк, ДНР, РФ

*marina-ryshaja@mail.ru*

*Аннотация.* Проведенное исследование позволило экспериментально доказать большую эффективность включения метода наблюдения с последующим анализом за явлениями и объектами окружающего мира в формировании лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в сравнении с традиционными мероприятиями. Так, установлено улучшение численных значений некоторых показателей (умение образовывать сравнительную степень прилагательных, способность к конструированию предложения, правильному употреблению существительных множественного числа в именительном и родительном падеже) в 2-2,5 раза относительно исходных значений. У детей, получавших традиционный комплекс логопедических мероприятий, прирост значений данных показателей составил не более 30-35% ( $p < 0,05$ ).

*Ключевые слова:* лексико-грамматический строй речи, связная речь, общее недоразвитие речи.

**Введение.** Многочисленные исследования указывают на факт высокой частоты встречаемости нарушений лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста [1, 3, 5]. В связи с этим актуальным является разработка такого комплекса коррекционных мероприятий, которые позволили бы эффективно сформировать лексико-грамматический строй речи у детей до момента их поступления к обучению в начальную школу. В специальной литературе уже появляются публикации [1, 2, 5], где описаны разнообразные подходы для достижения данной цели, включающие использование различных занятий из учебного цикла дошкольных учреждений с целью улучшения речевой функции детей. В нашем исследовании проведена оценка эффективности использования наблюдения с последующим анализом за явлениями и объектами окружающего мира в формировании лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

**Основная часть.** Исследование было проведено на базе МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа № 319 города Донецка», где из обучающихся были отобраны дети (16 человек), имеющие III уровень общего недоразвития (ОНР). Данную группу детей разделили случайным образом на контрольную (КП) и экспериментальную подгруппы (ЭП), включающие одинаковое количество детей.

В логопедической работе с КП в качестве коррекционных

мероприятий использовали стандартные методы работы, заключающиеся в 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 [1]. В логопедической работе с детьми ЭП в комплекс описанных выше мероприятий дополнительно были включены наблюдения за сезонными изменениями явлений и объектов окружающего мира с последующим обсуждением и анализом увиденного. Так, нами были выбраны следующие объекты и явления природы: осенние изменения в природе, перелетные птицы, паук, одуванчик, муравей, муха, береза, снегопад, сосулька, ветер, майский жук, бабочка. Перечисленные объекты наблюдения сгруппированы в группы в зависимости от сезона, когда их можно наблюдать в природе. Наблюдения производились педагогом во время прогулок с детьми. Увиденное дети обсуждали после возвращения в группу и производили анализ увиденного, а также установление причинно-следственных связей. Так, например, логопед, показывая в саду или парке паука или демонстрируя его изображение, задает детям вопросы: «Дети, это кто? Расскажите мне, как передвигается паук? Чем он питается, как вы думаете? С помощью чего он ловит насекомых? Есть ли у паучка враги? Какие загадки, песни и сказки про пауков вы знаете?». Каждое из наблюдаемых явлений природы или объектов тщательно описывалось детьми под руководством педагога, который контролировал правильность построения предложений и использование различных форм частей речи.

Лексико-грамматический строй речи оценивали путем диагностики уровня грамматики речи, фонематического восприятия и связной речи [4]. Диагностические мероприятия проводились с детьми дважды: в начале учебного года (то есть, перед началом логопедической работы с испытуемыми) и в конце года для оценки эффективности используемых приемов логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя речи. Полученные данные обрабатывались стандартными методами математической статистики.

Начальная диагностика лексико-грамматического строя речи у обследуемых детей показала, что многие из оцениваемых показателей в 2 и более раз ( $p < 0,05$ ) ниже максимальных оценочных баллов по используемой методике. Так, испытуемые дети практически не способны правильно употреблять существительные множественного числа в именительном и родительном падеже, плохо могут согласовывать прилагательное с существительным в роде, числе и падеже, не умеют образовывать сравнительную степень прилагательных и навыки словообразования. Кроме того, у испытуемых детей выявлена низкая способность к владению фразовой связной речью, у них существенно снижен уровень развития монологической речью, а также плохо развит фонематический анализ и синтез. Способность

детей к конструированию предложений снижена относительно максимально возможных баллов почти в 4 раза ( $p < 0,05$ ). Описанные характеристики испытуемых указывают на наличие у них общего недоразвития речи.

Проведенные исследования показали высокую эффективность в формировании лексико-грамматического строя речи у детей ЭП, на что указывает большее увеличение численных значений диагностических критерием в сравнении с результатами, которые были получены у детей КП. Так, умение образовывать сравнительную степень прилагательных, способность к конструированию предложения, правильному употреблению существительных множественного числа в именительном и родительном падеже, а также фразовая составляющая речи, фонематический анализ и синтез у детей экспериментальной подгруппы улучшились относительно исходных значений в 2-2,5 раза ( $p < 0,05$ ), в то время как у детей контрольной прирост значений данных показателей составил не более 30-35% ( $p < 0,05$ ).

В то же время, умение согласовывать прилагательное с существительным в роде, числе и падеже улучшились у детей обеих подгрупп в одинаковой степени на 65-70% ( $p < 0,05$ ) относительно результатов контрольной диагностики.

На владение связной монологической речью традиционные методы по формированию лексико-грамматического строя речи достоверно не повлияли, в то время как у детей экспериментальной подгруппы установлено улучшение значения данной характеристики речи на 45-50% ( $p < 0,05$ ) относительно результатов контрольной диагностики.

**Заключение.** Таким образом, исследование, проведенное на базе МБДОУ «Ясли-сад комбинированного типа № 319 города Донецка», позволило экспериментально доказать большую эффективность включения метода наблюдения с последующим анализом за явлениями и объектами окружающего мира в формировании лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в сравнении с традиционными мероприятиями.

### **Список литературы**

1. Жукова, Н. С. Уроки логопеда: исправление нарушения речи / Н. С. Жукова. – М.: Эксмо. – 2016. – 120 с.
2. 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.
3. Фролова, Т. С. Развитие связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи как одно из главных условий их подготовки к школьному обучению / Т. С. Фролова // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. – 2022. – № 38. – С. 128-136.
4. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М.: АРКТИ. – 2003. – 240 с.
5. Шейнова, Т. Г. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста / Т. Г. Шейнова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 2. – С. 142-147.

## ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Зинченко Виктория Олеговна, Санченко Евгения Николаевна,*  
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,  
г. Луганск, ЛНР, РФ  
*ghostofangel25@mail.ru*

*Аннотация.* В статье рассматриваются исторические процессы в сфере подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. Авторами обозначены основные исторические этапы преобразований в системе подготовки аспирантов. В ходе данного исследования авторы приходят к выводам о том, что организация подготовки научных и научно-педагогических кадров в российском высшем образовании должна быть нацелена на технологический суверенитет с учетом исторического наследия и современных инновационных процессов в русле государственной политики Российской Федерации, направленной на усовершенствование процесса подготовки научных и научно-педагогических кадров.

*Ключевые слова:* высшее образование, подготовка научных и научно-педагогических кадров, аспирантура, исторический аспект.

**Введение.** В настоящее время система подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре сохраняет стабильный уровень функционирования в условиях постоянных преобразований и нововведений.

Результаты анализа исторического развития аспирантуры как основной формы подготовки научных и научно-педагогических кадров для образовательных и научно-исследовательских учреждений позволяет выявить основные этапы реформирования, происходящие на протяжении длительного периода времени в системе подготовки кадров высшей квалификации.

**Основная часть.** Система подготовки кадров высшей квалификации, направленная в русле государственной политики Российской Федерации на сохранение, развитие и укрепление научного потенциала высших образовательных и научно-исследовательских организаций, имеет свои исторические особенности. Результаты исследования выявили значимые этапы развития аспирантуры в российском высшем образовании.

Подготовка научно-педагогических кадров имеет достаточно давнюю историю в России. При создании высших учебных заведений в XIX веке, которые были государственными, система подготовки научно-педагогических кадров имела форму прикрепления выпускника к профессору, что предусматривало получение профессорских стипендий и так называемое обучение длительностью от 7 до 9 лет [4].

Система государственной аттестации научно-педагогических кадров

официально закрепились в 1925 году Положением о порядке подготовки научных работников при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях.

Подготовка аспирантов по организационной составляющей была нормативно зафиксирована в 1930-е годы (оплата за руководство, методика руководства, образовательный компонент, контроль за результативностью аспирантов) [4].

Обучение в аспирантуре в период СССР постоянно корректировалось по разным аспектам (образовательный компонент, методы организации подготовки, возрастная категория, форма обучения).

В 1990-е годы подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре кардинально не изменилась.

Новый исторический и значимый этап преобразования системы подготовки аспирантов связан с присоединением России в 2003 году к Болонскому договору, согласно которой в высшем образовании предусмотрено три уровня: бакалавр, магистр, доктор (кандидат наук). Переход на нормы Болонского процесса предполагал реализацию образовательных программ высшего образования по направлениям подготовки высшего образования – подготовки кадров высшей квалификации по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. По новому порядку обучение аспирантов осуществляется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС).

Следующим историческим этапом изменений стало 1 сентября 2021 года, когда была установлена новая модель реализации программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре. Обучение по программе аспирантуры с данного периода реализуется не в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), а в соответствии с федеральными государственными требованиями (ФГТ) [3], в рамках которых аспирант не получает образование по программе аспирантуры, а осваивает программы аспирантуры. Новая модель аспирантуры предусматривает усиление научной составляющей, повышение качества и результативности выполняемых аспирантами для получения степени кандидата наук. По мнению исследователей, «переход на новую модель реализации аспирантских программ является важным и необходимым, однако не достаточным условием для решения проблем функционирования аспирантуры» [5].

Последние тенденции инновационных преобразований и развития системы подготовки научных и научно-педагогических кадров России, связанные с необходимостью развития и усиления технологического суверенитета образовательных и научно-исследовательских учреждений [1], планируют кардинально изменить и ввести новый формат высшего

образования. Если на данный момент программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре находятся в структуре программ высшего образования, то в ближайшем будущем, а для некоторых университетов уже настоящее [2], аспирантура приобретет статус «профессиональное образование». Сформировать эффективную среду для подготовки научных и научно-педагогических кадров в России, направленную на технологическую независимость с учетом наследия и опыта советской и современной России, – главная цель всех преобразований.

**Заключение.** Таким образом, в российском высшем образовании система подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре акцентирует свое внимание на необходимости, во-первых, ученых для науки и образования, а, во-вторых, на значимости технологического суверенитета образовательных и научно-исследовательских учреждений, что требует постоянной модернизации современной системы образования.

### Список литературы

1. Басюк, В. С. Особенности организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в России: исторический опыт и современное состояние / В. С. Басюк, Н. А. Краснощеков // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2023. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-podgotovki-nauchnyh-i-nauchno-pedagogicheskikh-kadrov-v-rossii-istoricheskii-opyt-i-sovremennoe-sostoyanie> (дата обращения: 16.05.2024).
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 09.08.2023 № 1302 «О реализации пилотного проекта, направленного на изменение уровней профессионального образования». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202308140015> (дата обращения: 07.05.2024).
3. Приказ Минобрнауки России от 20.10.2021 № 951 «Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)». – URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-20.10.2021-N-951/#:~:text=Приказ%20Минобрнауки%20России%20от%2020.10.2021,Минюсте%20России%2023.11.2021%20N%2065943>) (дата обращения: 07.05.2024).
4. Сергачева, Е. В. Историко-теоретические предпосылки и этапы развития аспирантуры в техническом вузе / Е. В. Сергачева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2016/6/26033.pdf> (дата обращения: 28.05.2024).
5. Сероштан, М. В. Российская аспирантура: проблемы и ключевые факторы развития в контексте глобальных трендов / М. В. Сероштан, К. А. Артамонова, Г. З. Акимова, Е. В. Бережная, Е. В. Сероштан // Высшее образование в России. – 2022. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskaya-aspirantura-problemy-i-klyucheveye-factory-razvitiya-v-kontekste-globalnyh-trendov> (дата обращения: 16.05.2024).

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

*Ивашенко Алина Сергеевна, Бабенко Надежда Андреевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*alina.ivashenko.99@mail.ru*

*Аннотация:* Рассматриваются роль и особенности развития воображения младших школьников в учебном процессе. Перечислены методы развития воображения у детей 7-11 лет. Приведены примеры применения учителем начальных классов разнообразных методов развития воображения у детей младшего школьного возраста в процессе обучения.

*Ключевые слова:* воображение, особенности развития, воображения, методы развития воображения в учебном процессе.

Учебная деятельность – это очень тяжёлый труд, требующий непрерывной работы над собой, а это влечёт за собой развитие высших психических функций, как то: произвольности, внимания, памяти, воображения, которые в начальной школе уже приобретают самостоятельность – ребенок научается владеть специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на учебной деятельности, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше.

Ещё Л.С. Выготский писал о том, что хорошее здоровое воображение – это залог не только позитивного мышления, творческих достижений, но и качественного запоминания, полноценного усвоения учебного материала, а в итоге – успешного обучения. Творческое усвоение учебного материала повышает качество изученного, так как усвоение нового материала есть ни что иное, как творческое преобразование уже имеющихся знаний. Полученные знания помогают приобрести следующие – и так до бесконечности, потому что знания не имеют границ. Это и есть творческая деятельность, а в основе её лежит воображение.

Учителю начальных классов необходимо решать задачи развития воображения на всех уроках по всем предметам, опираясь на знания о психологических особенностях данного познавательного психического процесса у младшего школьника [1].

Воображение является основой наглядно-образного мышления, позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий.

В условиях учебной деятельности к воображению ребенка

предъявляют специальные требования, которые побуждают его к произвольным действиям воображения. Учитель на уроке предлагает детям представить себе ситуацию, в которой происходят некие преобразования предметов, образов, знаков.

Словесный метод обучения может быть эффективным методом для развития воображения младших школьников в учебном процессе. От того, насколько яркой и образной будет речь педагога, во многом зависит яркость и отчетливость представлений и образов воображения у младших школьников. В частности, для развития воображения благоприятны уроки изучения устного - народного творчества [2].

Фольклор применяли в обучении детей младшего школьного возраста великие отечественные педагоги К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой. Создавая учебники для детей, Ушинский и Толстой включали в них как необходимый компонент произведения устного-народного творчества. Важную роль в этом процессе играют уроки чтения. Представленные в учебниках литературные произведения, на наш взгляд, открывают шире простор учителю для подбора упражнений и заданий на развитие воображения и творческой фантазии учащихся начального звена [4].

Использование наглядности способствует овладению учащимися важнейшими мыслительными операциями, в том числе и воображением, поэтому к эффективным методам развития воображения можно отнести метод наглядности.

Наглядный материал помогает младшим школьникам уточнить и уяснить то новое, что они узнали из учебника или рассказа учителя. Изучая литературное произведение, сюжет которого далек от современности, хорошо показать учащимся репродукции картин, изображающие быт и эпоху того времени. Опора на наглядный материал всегда помогает работе воссоздающего воображения, так как воссоздающий образ воспроизводит реальную действительность.

Известный отечественный психолог М.В. Гамезо к таким методам относит метод свободы в системе ограничений: позволяет развивать воображение при создании композиции путем ограничения, например, цветовой гаммы. Например, задание: придумать и нарисовать иллюстрацию царевны - лебедь в холодной серо-голубой гамме. А также метод стимулирования образного мышления: необходимо чтобы момент вхождения в замысел будущей работы был более эмоциональным для учащегося (использование художественных слов, музыки, зрительного ряда), важно, чтобы учащиеся могли погрузиться в свои мысли. Эти методы можно использовать на уроках изобразительного искусства и трудового обучения.

Эффективным средством развития воображения младших школьников в учебном процессе является дидактическая игра [2].

Дидактические игры на развитие воображения способствуют

формированию способностей детей понимать друг друга. В основе игр на развитие фантазии лежит совместное сюжетосложение. Умение младшего школьника выстраивать последовательности событий, охватывающие разнообразные тематические содержания. В играх на развитие фантазии, кроме активизации воображения ребенка еще есть очень важный момент: ребенок начинает понимать, что замыслы партнеров могут сильно отличаться от его собственного, оказывается перед необходимостью объяснить свой замысел, изменить его в соответствии с предложениями других участников, то есть учиться понимать других детей. Эти игры полезны для развития воображения и стимулируют творческое начало у детей 7-11 лет.

Л.М. Фридман полагает, что игры на развитие фантазии способствует формированию способностей детей понимать друг друга, согласовывать творческие, индивидуальные, игровые замыслы с партнерами, обогащают детскую эмоциональную и нравственную жизнь [5].

К особенностям развития воображения младших школьников, которые ярко проявляются в учебном процессе, учёные Е.И. Рогов и А.И. Савенков относят также возрастные проявления процесса воображения и его проблемы:

- недостаточный объем знаний и связанная с этим скудность представлений воображения;
- несамостоятельность суждений и зависимость от оценок других;
- несформированность учебной деятельности, а также медленный темп освоения письменной речи;
- специфичность проявлений эмоциональных отношений детей, их психологических особенностей и фобий в данном возрасте;
- динамичность развития мотивации учения и познавательных интересов у младших школьников;
- несформированность умений применять на практике приёмы развития воображения [3, 4].

Поэтому, развивая воображение младших школьников в учебном процессе, учитель должен учитывать вышеназванные проблемы, возрастные и индивидуальные особенности детей, тщательно выбирая методы, приёмы, средства и формы обучения.

Таким образом, при определенных условиях использование вышеназванных методов, приёмов, средств и форм не только не мешает развитию воображения, но и способствует овладению младшими школьниками под руководством учителя важнейшими мыслительными операциями [4].

#### **Список литературы**

1. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. Режим доступа:

<http://www.persev.ru/book/ls-vygotskiy-voobrazhenie-i-ego-razvitie-v-detskom-vozhraze>  
(дата обращения: 30.05. 2024)

2. Гамезо, М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии: Информ.-метод. Пособие к курсу «Психология человека». / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко– Москва: Педагогическое общество России, 2001. – с. 173, 186 -187.
3. Рогов, Е. И. Психология познания. / Е. И. Рогов – Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДос, 2001 – С.137- 163.
4. Савенков, А. И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение. / А. И. Савенков – Ярославль: Академия развития, 2012. – 352с.
5. Фридман, Л. М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. / Л.М. Фридман – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2003. С. 192-197.

УДК 37.615.849

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Изотова Евгения Олеговна, Кокоша Елена Александровна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*gmenya0071@rambler.ru*

*Аннотация.* В статье исследуется понятие «методическая деятельность», определяется содержание методической работы. Описаны формы и методы организации управления методической работой в учреждениях дошкольного образования.

*Ключевые слова:* методическая работа, формы методической работы, дошкольная образовательная организация.

**Введение.** Методическая работа в дошкольной образовательной организации играет ключевую роль в обеспечении качества образовательного процесса и развитии педагогических кадров. Эффективное управление этой системой является необходимым условием достижения поставленных образовательных целей и задач.

Управление системой методической работы в дошкольной образовательной организации является важным аспектом обеспечения качества образования и развития дошкольников. Методическая работа направлена на организацию и координацию деятельности педагогов, разработку и внедрение инновационных педагогических методик, а также на обеспечение системы повышения квалификации и профессионального развития педагогических кадров.

Целью нашего исследования является актуализация проблемы организации и управления методической работой; определение ее

содержания и задач; определение форм организации управления методической работой в учреждениях дошкольного образования.

**Основная часть.** Понятие «методическая деятельность» рассматривалось К.Ю. Белой, которая определяет, что методическая деятельность – целостная, основанная на достижениях науки и передового педагогического опыта система взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессионального мастерства каждого педагога [1, с.3].

По мнению Л. М. Волобуевой, методическая деятельность – это часть целостной системы непрерывного образования воспитателей, направленная на углубление, актуализацию знаний, умений, навыков педагогов, основанных на достижениях науки и передового опыта, способствующих повышению профессионального мастерства каждого педагога [3, с.2].

Руководство всей работой, в том числе и методической, осуществляет заведующий дошкольной образовательной организацией (ДОО). Непосредственный организатор методической работы в ДОО – заместитель заведующего по воспитательной и методической (учебно-воспитательной) работе или старший воспитатель, должностные обязанности которого связаны с выполнением функций по руководству работой воспитателей. Организация процесса управления методической работой в дошкольной образовательной организации имеет свои особенности, которые важно учитывать для эффективной работы.

Важным аспектом организации методической работы в ДОО является разработка и реализация методического плана, который определяет основные направления работы педагогического коллектива на год. Его разработка обеспечивает системность работы и позволяет оптимально использовать ресурсы и время педагогического коллектива.

Основой методической работы являются собрания и педагогические советы, на которых обсуждаются важные вопросы организации образовательного процесса, анализируются проблемы, обмениваются опытом и практическими рекомендациями. Также важными формами методической работы являются: теоретический семинар, психолого-педагогический семинар, проблемный семинар, психолого-педагогические чтения, мастер-классы, методический фестиваль, создание организационных и методических условий для участия педагогов в различных мероприятиях (курсы, конференции, методические объединения, круглые столы, семинары практикумы и т. д.) [5].

Кроме того, организация процесса управления методической работы включает в себя оценку педагогической деятельности, что позволяет выявить достижения и проблемы, определить направления дальнейшего совершенствования. Оценка может проводиться различными способами, например, с помощью анкетирования педагогов, наблюдений за их работой, анализа педагогической документации.

В.А. Беляева и А.А. Петренко называют следующие формы самообразовательной работы: изучение периодической печати по педагогической проблематике; работа с оргтехникой в режиме самостоятельного поиска педагогической информации в системе Интернет, оформление собственных методических разработок в форме информационно-педагогических модулей; изучение научно-педагогической литературы; посещение музеев, выставок, театров с целью саморазвития и расширения кругозора, роста педагогической и общей культуры; участие, инициирование, разработка исследований, экспериментов, творческих дел и заданий; осмысление педагогического опыта и обобщение собственной практической деятельности [2].

В.М. Лизинским выделены следующие формы взаимной педагогической деятельности: институт наставничества – ежедневная работа с начинающими педагогами и педагогами, нуждающимися в помощи, является реализацией на практике принципа управления успехом; группы взаимопосещения и поддержки – возникают в рамках работы творческих микрогрупп, работы над единой темой; мастер-класс – показ опытным педагогом наиболее удачных элементов, видов педагогической деятельности с обязательным включением участников мастер-класса в работу [4].

Итак, организация процесса управления методической работы в дошкольной образовательной организации основывается на системности, координации и сотрудничестве педагогов. При этом важно учитывать особенности детей, требования образовательных стандартов и цели учреждения, а также активно применять различные методы и формы работы для повышения профессиональной компетентности педагогов и обеспечения качественного образования.

Одной из важных функций управления системой методической работы является оценка эффективности методической работы. Для этого проводятся мониторинг и анализ результатов работы педагогов, а также сбор и анализ обратной связи от дошкольников, их родителей и других заинтересованных сторон. Оценка эффективности позволяет выявить проблемы и недостатки в методической работе и принять соответствующие меры для их устранения. Управление системой методической работы в дошкольном учреждении также включает в себя организацию системы повышения квалификации и профессионального развития педагогов.

**Заключение.** Таким образом, в сегодняшних условиях модернизации и инновационной деятельности все дошкольные учебные организации имеют много общих задач, которые можно решить с помощью эффективно организованной адаптивной, образовательной среды, где бы максимально был реализован потенциал педагогического

коллектива в полном соответствии с социальными, профессиональными и личностными запросами.

#### Список литературы

1. Белая, К. Ю. Научно-методическая работа в ДОО / К. Ю. Белая // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2015. – № 10. – С. 22–25.
2. Беляева, В. А., Петренко А. А. Деятельность педагога-методиста в системе муниципального образования: методические рекомендации / В. А. Беляева, А. А. Петренко. – М.: Аркти, 2004. – 160 с.
3. Волобуева, Л. М. Методическая работа в системе непрерывного образования / Л. М. Волобуева // Управление ДООУ. – 2009. – № 7. – С. 13–17.
4. Лизинский, В. М. О методической работе в школе: пособие для руководителей / В. М. Лизинский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. – 160 с.
5. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современной дошкольной образовательной организации: учебно-методическое пособие / сост. И. М. Гриневич, А. А. Чуприна, М. А. Тоторкулова, Н. Ю. Москвитина, Г. В. Гриневич, О. А. Матяжова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2018. – 86 с.

УДК 37.015.3:378

## ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ

*Карпова Нина Алексеевна,*

ФГБОУ ВО «Донбасский государственный университет юстиции»,

г. Донецк, ДНР, РФ

*magistratury.dguu@mail.ru*

*Аннотация.* В работе рассматривается личностно-ориентированный подход к обучению в качестве одного из приоритетных подходов в области современного образования, излагаются основные положения личностно-ориентированного обучения, а также рассматриваются условия и способы его реализации с помощью инновационных современных образовательных технологий.

*Ключевые слова:* обучение, образовательные технологии, подход, личность, обучающийся, личностно-ориентированный.

**Введение.** Образование и воспитание молодого поколения является одним из приоритетных направлений развития любого государства. Культурное и духовно-нравственное становление молодежи на основе общечеловеческих ценностей и их подготовка к самостоятельной жизни являются важнейшей государственной задачей. В определенный период своего развития общество ставит определенный социальный запрос перед системой образования. В настоящее время наша система образования находится в поисках наиболее оптимальных моделей.

Как известно, целью обучения является не только передача содержания от одного человека к другому, но также усвоение конкретных

способов действий, ценностей и привычек. В зависимости от того, какую цель ставит перед собою педагог, он выбирает способ достижения этой цели. Как правило, учителя выбирают педагогику не на основе собственных предпочтений, а в соответствии с местной/национальной структурой учебного плана. Помимо учебной программы, выбор педагогики может определяться предположениями о том, как различные подходы приводят к определенным результатам.

**Основная часть.** Термин «подход к обучению» был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони [1] для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь.

Одной из проблем, с которой сталкиваются учителя при организации учебного процесса, является проблема обучения большого количества обучающихся и в то же время удовлетворения разнообразных потребностей каждого из них. Дети приходят в школу с огромным количеством различий, которые определяют темпы и качество их дальнейшего обучения. Прежде всего, у них разные когнитивные способности и когнитивные компетенции, которые они приобрели за предшествующие годы. Помимо этого, на их учебный опыт влияют другие индивидуальные характеристики: пол, семейное и социально-экономическое положение, этническая и культурная принадлежность и др. Все эти факторы создают препятствия, которые необходимо преодолеть в процессе обучения. Одним из оптимальных решений этой проблемы является личностно-ориентированный подход к обучению, который предполагает организацию учебного процесса, в центре которой стоит личность обучающегося с его индивидуальными психологическими и когнитивными особенностями, интересами, потребностями, особенностями воспитания и социальной среды. Основным методологическим ориентиром личностно-ориентированного обучения является «...приоритет интересов личности, добровольности, самостоятельности в рамках решения задач, которые поступают извне (это внешние факторы, влияющие на общий процесс развития личности), способность и стремление личности к самообразованию, саморазвитию, самореализации [2, с. 37].

Проблема личностно-ориентированного обучения рассматривается в рамках инновационных технологий в исследованиях многих современных педагогов: А.А. Жидкова и др. [1], А.А. Кирсанова, [2], А.А. Косарева [3], И.С. Якиманской [5] и многими другими. основополагающие принципы личностноориентированного обучения сформулированы И.С. Якиманской. «В основе личностно-ориентированного обучения лежит, как мы уже отмечали, гуманный подход к личности учащегося. А это, в свою очередь подразумевает: наиболее полное раскрытие и формирование целой совокупности личностных качеств учащегося, его способностей, задатков и талантов с учетом потенциальных возможностей; развитие положительных морально-этических качеств; гуманное и демократическое отношение к

учащемуся, уважение к его личности; понимание особенностей психического и физического развития учащегося, потребностей и мотивов поведения; создание доверительных отношений в атмосфере благоприятного психологического климата; помощь в личностном становлении; сотрудничество с учащимся, учитывая его желания и интересы» [5, с. 36].

«Реализация личностно-ориентированного обучения требует разработки такого содержания учебной программы, в которую должны быть включены самые разнообразные приемы и методы приобретения знаний» [3, с. 27]. Для реализации личностно-ориентированного обучения необходимо принять концепцию образования, основной целью которого является развитие личности обучающегося. Освоение знаний должно быть не целью образовательного процесса, а средством развития личности. Образовательная программа должна быть гибкой, учитывать индивидуальные возможности учащихся, их избирательность к учебным программам, видам и формам учебного материала.

Известно, что познавательная деятельность проходит в своем развитии несколько этапов: репродуктивный, продуктивный и творческий. Развитию творческих способностей обучающегося способствует, в частности, внедрение интерактивных методов обучения. Их суть состоит в такой организации учебного занятия, которое проходит в форме диалога между преподавателем и обучающимся, а также между обучающимися. По мнению психологов в условиях учебного процесса в диалоговом режиме увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как устойчивость внимания, умение его распределять; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера и др. [4, с. 23]. Задача преподавателя – создать комфортные условия для реализации личности каждого обучающегося.

**Заключение.** Таким образом, обучение нельзя сводить к лишь овладению знаниями и навыками. Основным результатом обучения является формирование личности учащегося – творческой, способной успешно решать социальные и профессиональные проблемы. Задача образовательных учреждений заключается в создании благоприятных условий для выполнения социального заказа современного общества – использование разнообразных форм и методов учебной деятельности для раскрытия и развития творческих способностей личности обучающегося.

#### **Список литературы**

1. Жидков, А. А. Теоретические основы личностно-ориентированного подхода в обучении / А. А. Жидков, К. С. Гордеев, Е. С. Илюшина, Е. Л., Ермолаева, Л. А. Федосеева // Гуманитарные научные исследования. 2021. № 1. – URL: <https://human.snauka.ru/2021/01/35481>

2. Кирсанов, А. А. Индивидуализация обучения как средство формирования коммуникативной компетенции а уроках русского языка / А. А. Кирсанов. – URL: <https://chem.kstu.ru>
3. Косарев, В. Н., Рыков М. Ю. К вопросу о личностно-ориентированном подходе в обучении и образовании // В. Н. Косарев, М. Ю. Рыков // Artium Magister. 2017. – №10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-lichnostno-orientirovannom-podhode-vobuchenii-i-obrazovanii>
4. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. – Саратов : Наука, 2009. – 52 с. – URL: <https://search.rsl.ru/record/01004573954>
5. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М., 2000. – 96с. – URL: <https://buklib.net/books/36970>

УДК 378:37.013:7.071.2

## ЗНАЧЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВОКАЛА И УЧИТЕЛЕЙ ПЕНИЯ

*Ковальская Оксана Владимировна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, РФ  
*ok.kovalskaya30@mail.ru*

*Аннотация.* В данной статье особое место уделено необходимости получения и обладания теоретическими знаниями при изучении вокальных дисциплин будущими педагогами и учителями пения. Основное внимание в работе уделено анализу педагогической деятельности, направленной на выявление, развитие и закрепление вокально-технических навыков у начинающих обучаться пению. В статье используются теоретические, практические и узкоспециальные методы исследования. Рассмотрено и изучено влияние на эффективность занятий вокалом индивидуальных физиологических и психологических особенностей обучающихся.

*Ключевые слова:* пение, педагог вокала, вокальная техника.

**Введение.** Вопрос о необходимости обладания всей полнотой теоретических знаний для будущего педагога вокала имеет профессиональную направленность и актуальность в современном процессе подготовки специалистов в ВУЗах и СПО. Профессиональный подход к работе будущего учителя пения, получившего необходимые теоретические знания в области вокальной педагогики, будет отличаться эффективностью и высокими результатами.

**Основная часть.** В вокальной педагогике можно наблюдать огромную разницу в том, как быстро вырабатываются певческие навыки, насколько они прочны, и в какой степени развиваются у разных учеников. Данную разницу можно объяснить наличием многих факторов, таких как музыкальные способности, природные вокальные данные, немаловажным

является различие типов темперамента и характера учеников, а также профессионализм и индивидуальность подхода педагога вокала к каждому обучающемуся.

Выдающийся исследователь в области вокального искусства, певец Л. Б. Дмитриев отмечает что: «Каждый ученик несет в себе своеобразное сочетание интересов и склонностей, имеет различные способности, отличается своеобразным темпераментом и характером. Эти свойства составляют индивидуальность человека и вырабатываются в процессе жизни» [4, с. 334].

Психологические особенности человека наиболее проявляются в его характере, что определяет его поведение и поступки. Черты характера зависят от влияния окружающей среды, в которой развивается ребенок (человек). Следовательно, педагог, обладающий профессиональными компетенциями, должен знать силу влияния типа темперамента и характера на процесс обучения пению, поэтому может повлиять на эффективность занятий вокалом. Учитывая индивидуальные особенности ученика, преподаватель должен обращать внимание на системность занятий, выбор исполняемого репертуара, сложность и темпоритм вокально-технических упражнений, частоту публичных выступлений.

Начиная работать с учеником, необходимо знать, что поведение связано не только с врожденными свойствами нервной системы, а также оказывает влияние воспитание и обучение. Вследствие чего, можно сделать вывод, что при определенных условиях и методе обучения, можно активизировать необходимые для занятий вокалом, черты характера и повлиять на те черты, которые не способствуют обучению.

Обучение пению необходимо рассматривать как творческий процесс. Работе над вокальной техникой должно предшествовать развитие музыкальности, музыкального мышления, что является приоритетной задачей педагога. Умение понимать музыкальную речь, развивать музыкальность, такие ее элементы как чувство ритма, гармонический слух, звуковысотный слух, вокальный слух, ладовое чувство, можно любому человеку при правильном подходе. Постоянность и систематичность занятий помогут достичь успеха в развитии музыкальности и ее элементов, что обогатит музыкальное мышление ученика-исполнителя, следовательно, скажется на вокальной технике и воплощении музыкальных образов заложенных композиторами в произведениях. Педагогу важно добиваться, чтобы представление о звучании, связанное с музыкальным образом, предшествовало его воплощению.

Наряду со всеми функциями человека пение может быть усовершенствовано и развито, даже в случае, когда не имеется выдающихся вокальных данных. Также существуют хорошие вокальные данные от природы, но они также требуют выработки профессиональных навыков. Основоположник русской классической школы пения

М.И. Глинка полагал, что все голоса несовершенны и требуют развития и усовершенствования.

Голосовой аппарат человека может выразить только то, что воспринято посредством слуха, поэтому слух является одной из важнейших способностей для занятий вокалом. Слуховой опыт предшествует воспроизведению звука голосовым аппаратом. Слух является главным регулятором голосообразования, но не только музыкальный, а и вокальный, который развивается постепенно, по мере освоения вокальных навыков. Он дает возможность различать не только правильность звучания, но и ощущать мышечные движения в работе голосового аппарата.

Как указывает В.П. Багрунов: «В процессе речи и пения слуховые и мышечные голосовые ощущения оказываются рефлексивно связанными между собой» [1, с. 24].

Огромную роль в голосообразовании играют резонаторные ощущения. Большую работу в области резонаторной системы голосового аппарата провел профессор В.П. Морозов. В своей работе он приходит к одному из выводов, что «все искусство пения заключается в том, чтобы переложить усилия по производству звука с голосовых связок на резонаторы, максимально освободить гортань и голосовые связки от напряжения и вместе с тем максимально активировать резонаторы» [5, с. 51].

Пение вызывает у певца мышечные ощущения вибрационного характера. Это сигналы для нервной системы: по ним осуществляется контроль за звуком. Нужно заставить учащегося контролировать и понимать мышечные вибрации и другие ощущения, связанные с пением [2, с. 8,9].

Слух, мышечные, резонаторные, вибрационные ощущения, должны быть развиты у педагога-вокалиста, чтобы контролировать пение ученика, вовремя координировать работу голосового аппарата, выявлять и развивать необходимые приспособления для наиболее качественного звучания голоса.

«Воспитывать» голос – значит выявлять все лучшее качества, свойственные голосу данного человека, прививая соответствующие навыки до тех пор, пока голос не приобретет необходимые профессиональные качества [3, с. 49].

**Заключение.** По результатам проведенного исследования, можно сделать вывод, что значение теоретических знаний для будущего педагога вокала крайне велико. Пение – это сложный физиологический, психологический и творческий процесс, поэтому обучением пению должен заниматься профессионал, обладающий узкопрофильными знаниями и необходимыми компетенциями.

Исходя из вышеизложенного, следует отметить, что индивидуальный

подход к преподаванию вокала необходим, так как каждый человек обладает индивидуальными психологическими и физиологическими особенностями организма. С первых занятий пением нужно развивать музыкальность и творческий потенциал ученика.

#### **Список литературы**

1. Багрунов, В. П. Азбука владения голосом / В. П. Багрунов. – СПб: Композитор, 2010. – 220 с., ил.
2. Витвицкий, К. З. Постановка голоса: Пособие для практ. зан. / К. З. Витвицкий. – Пермь: Кн. издательство, 1970. – 29с., ил.,
3. Гонтаренко Н. Б. Сольное пение: Секреты вокального мастерства / Н. Б. Гонтаренко. – Ростов на Дону: Феникс, 2007. 3-е изд. – 155с.
4. Дмитриев, Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 2007. – 368с.
5. Морозов, В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной Теории и техники / В. П. Морозов. – М.: Центр «Искусство и наука», 2002. – 496с., ил.

УДК 376.37

## **НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ РАССТРОЙСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР**

*Любущенко Наталья Юрьевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*n.liubuschenko.donnu@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам использования таких артпедагогических технологий, как нетрадиционные техники рисования, в преодолении коммуникативных расстройств у детей дошкольного возраста с ОНР.

*Ключевые слова:* артпедагогика, техники рисования, коммуникативные навыки, общее недоразвитие речи.

**Введение.** Одним из главных аспектов развития ребенка дошкольного возраста является коммуникативное развитие. Формирование у ребенка коммуникативных навыков приводит к возрастанию потребности общения со взрослыми и сверстниками. Общение выступает неотъемлемой частью детской деятельности в этот период, а его эффективность зависит от степени сформированности коммуникативных навыков.

Исследования многих авторов (О.П. Гаврилушкина, О.В. Дзюба, Р.Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина) показывают, что у детей проблемы речевого развития по типу общего недоразвития речи (ОНР),

помимо нарушений формирования всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой и к смысловой стороне [7], приводят к отклонениям в развитии коммуникативной сферы.

**Основная часть.** Коммуникативные расстройства у детей с ОНР выражаются рядом признаков: снижением уровня общения или вовсе отсутствием инициативы в общении ребенка со сверстниками и взрослыми. Отмечается несформированность различных форм коммуникации, страдает монологическая и диалогическая речь, возникают трудности в выборе средств речи. Дети с ОНР избегают ситуаций, когда необходимо вербальное высказывание, у них наблюдается бедность эмоционального компонента, появляются замкнутость, застенчивость, агрессия, негативизм [2,6].

Коммуникативные расстройства у детей с ОНР приводят к снижению или отсутствию мотивации общения, это выражается в отсутствии желания ребенка активно взаимодействовать с педагогами и воспитателями в процессе коррекционно-логопедических занятий. Поэтому педагоги постоянно находятся в поиске методов и приемов, которые бы повышали мотивацию детей к занятиям. Не зря еще **К. Д. Ушинский** говорил, что **«дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а её однообразием и однородностью. Неосознанно ребёнок тянется к той деятельности, которая сулит ему возможности развития».**

В целях повышения мотивационной составляющей в рамках коррекционно-педагогического процесса можно применять инновационные методы воздействия, например, методы артпедагогики. Комбинирование их с традиционными методами воздействия в рамках комплексной работы делают коррекционную работу более эффективной.

Артпедагогика как синтез искусства и педагогики позволяет внедрять новые методы для коррекционно-педагогической деятельности с детьми, имеющими недостатки речевого развития [1]. Одним из направлений артпедагогики, который можно использовать как дополнение к традиционным методам коррекции и который способен повышать мотивацию детей к занятиям, выступает изобразительная деятельность. Благодаря доступности и наглядности изобразительная деятельность схожа с игровой деятельностью, которая является основной формой взаимодействия с детьми дошкольного возраста.

Для работы по преодолению коммуникативных расстройств у дошкольников с ОНР, помимо традиционных техник рисования, можно применять нетрадиционные техники. По определению Е.Н. Лебедевой под понятием, «нетрадиционные техники рисования понимают использование новых материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепринятыми, традиционными в педагогической практике» [5].

Нетрадиционные техники рисования имеют ряд преимуществ перед традиционными видами рисования. Во-первых, в последнее время многие педагоги отмечают, что традиционные техники могут снизить желание рисовать, если ребенок имеет затруднения при выполнении рисунка или если ребенок не может добиться результатов. Напротив, нетрадиционные виды, благодаря разнообразию способов рисования и материалов, предпочтительны, поскольку дают возможность педагогам применять индивидуальный подход к детям, учитывая степень речевого нарушения, их способности, интерес. Во-вторых, «нетрадиционные техники рисования не утомляют детей, у них сохраняется стабильная активность, интерес, работоспособность на всех этапах занятия» [3].

Для коррекции коммуникативных расстройств у дошкольников с ОНР возможно применять совершенно разнообразные техники нетрадиционного рисования. На первых этапах коррекционного процесса можно использовать простые техники, не требующие особых материалов и инструментов, например, рисование пальчиками или ладошками, кляксографию (рисование с помощью создания капель, пятен, клякс). В дальнейшем можно добавлять более сложные виды творчества, такие как ниткография (создание изображения с помощью нити либо шнура), граттаж (нанесение рисунка путём процарапывания бумаги пером, залитой тушью), рисование мыльными пузырями, техника Эбру (нанесение рисунка на поверхность воды с последующим переносом изображения на твёрдую основу).

Нетрадиционные техники рисования позволяют достичь успехов в преодолении коммуникативных расстройств у детей с ОНР. К примеру, рисование мыльными пузырями развивает речевое дыхание, а ниткография, граттаж, рисование пальчиками или ладошками успешно помогают тренировать мелкую моторику, так как не ограничивают пальцы ребенка в фиксированном положении. Но так или иначе, все виды нетрадиционных техник рисования помогают увеличивать словарный запас, развивать эмоционально-волевую сферу, воображение и образное мышление, стимулировать познавательный интерес ребенка [4].

**Заключение.** Таким образом, использование нетрадиционных техник рисования может стать эффективным средством достижения положительных результатов в преодолении коммуникативных нарушений у дошкольников с ОНР.

#### Список литературы

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 248 с.
2. Гаврилушкина, О.П. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников // Ребенок в детском саду. — 2003. — № 1. — С. 19-26. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=90339>. (дата обращения 24.05.2024)

3. Карпенко, Н. А. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческого мышления детей дошкольного и младшего школьного возраста : монография / Н. А. Карпенко, Т. А. Пулянова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 80 с.
4. Кудрина, Ю. С. Методические аспекты использования нетрадиционных техник рисования в развитии творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи / В сборнике «Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции». Ответственные редакторы: Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов. – Тамбов : Державинский — 2018. — С. 257-261. — URL: [https://tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2018/prepodavatel\\_vysshej\\_shkoly/9/Kudrina.pdf](https://tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2018/prepodavatel_vysshej_shkoly/9/Kudrina.pdf) (дата обращения 23.05.2024)
5. Лебедева, Е. Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития : Метод. пособие / Е. Н. Лебедева. – М.: Классик Стиль, 2004. – 72 с.
6. 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://moluch.ru/conf/ped/archive/407/16759/> (дата обращения 26.05.2024)
7. Логопедия: теория и практика: учебник: / под редакцией д.п.н. профессора Т.Б. Филичевой. – Изд. 3-е, испр. и доп. - Москва: Эксмо, 2023. – 608.

УДК 615.849

## **МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Миронова Виктория Геннадиевна,*

МБОУ «Ясли-сад комбинированного типа № 137 города Донецка»,

г. Донецк, ДНР, РФ

*viktoriya-mironova-1603@mail.ru*

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме – выявлению, теоретическому обоснованию возможности мониторинга в эффективном управлении качеством образования в дошкольной организации. Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: библиографический (изучение научной литературы по проблеме исследования); эмпирический (опрос, тестирование, наблюдение).

*Ключевые слова:* образование, управление, качество, мониторинг.

Вопрос о качестве образования как научно-теоретическая проблема является наиболее сложным и комплексным. Для решения этой проблемы необходимо учитывать важнейшие научные понятия – «образование», «менеджмент» и «качество».

А.В. Фейгенбаум был первым, кто ввел понятие «Управление качеством образования» в 1957 году в своей статье «Интегрированное управление качеством». Сам автор трактует это понятие как независимую оценку качества дошкольного образования, учитывающую все факторы качества, охватывающую все этапы и связывающую работу всех подразделений с единой системой обеспечения качества [1].

Понятие качества образования трактуется как многомерное понятие. Оно состоит из совокупности всех существенных характеристик образования, которые могут соответствовать современным требованиям и нормам образовательной практики, теории и удовлетворять потребности личности, общества и государства в целом. Концепция качества образования состоит из трех основных блоков:

- Качество важнейших условий всего образовательного процесса;
- Качество, при котором происходит реализация данного образовательного процесса;
- Качество результатов, получаемых в рамках того же образовательного процесса.

Образовательный словарь трактует качество образования как необходимый определенный уровень достигнутых навыков и знаний, нравственного развития, физического развития, духовного, который может быть достигнут на определенном этапе в соответствии с ранее поставленными целями». Степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от образовательных услуг, предоставляемых образовательной организацией [2]. Качество образования можно измерить, прежде всего, по параметрам, по которым оно соответствует образовательным стандартам.

Качество нашего дошкольного образования – это деятельность по организации образовательного процесса в детских садах с учетом личностных, возрастных и физических особенностей в процессе воспитания и тренировки, соответственно повышается уровень воспитания и развития отдельных детей.

Проблема управления качеством образования подверглась теоретическому анализу применительно к общеобразовательной, профессиональной и высшей школам авторов Н.И. Булынский, В.А. Кальней, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, Н.А. Селезнёва, А.И. Субетто, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, С.Е. Шишов, результатом которого стала разработка теоретических, организационно-методических основ такого управления, его всех технологий.

Дошкольная образовательная организация (ДОО), это специфическая образовательная организация, которая, безусловно, имеет общую черту, присущую любой из учебных организаций, в связи с общей ориентацией на образование, воспитание и развитие обучающихся, при этом функции дошкольных организаций могут сильно отличаться от процессов,

происходящих в других образовательных организациях, в силу разных возрастных категорий в разных учебных организациях.

Таким образом, можно сделать вывод, что общие теоретические положения о контроле качества образования ни в коем случае не должны механически переноситься на практику дошкольного образования. Они обязательно должны быть наполнены новым содержанием, подходящим к деталям функционирования дошкольных организаций.

Исходя из этого, результаты теоретического анализа показывают, что проблема управления качеством образования в ДОО, является одной из наименее разработанных в области современной педагогики.

По мнению Л.И. Фалюшиной, необходимо решить эту проблему путем рационального использования рабочего времени всех сотрудников ДОО и организации методической работы с педагогами.

К сожалению, все выявленные аспекты обеспечения качественного образования не соответствуют всестороннему и системному изучению этого вопроса. Без этого невозможно представить, как ее решить [3].

Качество дошкольного образования как объект управления не является предметом специальных исследований. В 90-х годах были опубликованы статья О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной, Е.Г. Юдиной они посвящены разработке национальных стандартов дошкольного образования, качество которых учитывается в контексте психолого-педагогических условий, а их внедрение в образовательный процесс может обеспечить развитие дошкольников. К этим условиям авторы смогли отнести образовательную программу, собственные профессиональные способности педагога, преимущественно личностно-ориентированное взаимодействие с ребенком, тематическую развивающую среду [4].

Дошкольное образование как качественное образовательное образование, остается не изученным. В то же время, представляется невозможным выстроить концепцию управления качеством образования в ее условиях, не зная ее деталей.

Во многих источниках педагогической литературы уже установлены необходимые средства для обучения ребенка, но нет положения о том, что система непрерывного систематического и научно обоснованного наблюдения за ребенком и возникающими с ним кризисными ситуациями может стать средством наиболее эффективного повышения качества образовательного процесса.

Специальная форма наблюдения за происходящими изменениями конкретного объекта или явления, в рамках которого в образовательной деятельности получают данные, необходимые для дальнейшего принятия наиболее важных и тактических решений в науке, называется мониторингом.

М.Р. Битянова предлагает определение мониторинга, которое определяется как система, состоящая из множества уровней,

иерархическая организационная система, в которой непосредственно осуществляется сбор, хранение, обработка и дальнейшее распространение информации. Это позволяет нам в любой момент определить состояние объекта мониторинга и спрогнозировать его развитие [5]. Сам по себе мониторинг подразумевает сбор информации, который осуществляется по стандартному набору показателей с помощью определенных мер, и на выходе текущая ситуация и состояние объекта могут быть должным образом оценены в определенной стандартной форме.

Для того чтобы фиксировать достижения воспитанников и отслеживать результаты их развития в дошкольных учреждениях, необходимо проводить образовательную программу, учитывающую все параметры развития детей от 1,5 до 7 лет.:

- состояние их физического здоровья;
- уровень полученных знаний;
- уровень развития личности (основные личностные характеристики; игровая деятельность дошкольников);
- уровень поведения дошкольников (привитие культурно-гигиенических навыков, социально-коммуникативное развитие);
- уровень развития психических процессов (мышления, памяти, воображения).

Образовательный мониторинг может обеспечить всех преподавателей и управленческий персонал высоко качественной и своевременной информацией, необходимой им для принятия различных административных решений. Можно определить, насколько разумны педагогические средства, реализуемые в образовательном процессе, насколько дидактические средства (методы обучения, режим воспитательной работы, формы) соответствуют целям и возрастным особенностям дошкольников, деталям среды их проживания.

### **Список литературы**

1. Фейгенбаум, А. В. Качество и производительность / А. В. Фейгенбаум. – Москва : Прогресс. – 2017. – 18 – 21 с.
2. Михальская, А. К. Педагогическая риторика: история и теория / А. К. Михальская. – Москва: Восхождение, 2014. – 233 с.
3. Фалюшина, Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении / Л. И. Фалюшина. – Москва: АРКТИ, 2015. – 149 с.
4. Юдина, Е. Г. Педагогическая диагностика в детском саду / Е. Г. Юдина, Г. Б. Степанова. – Москва: Просвещение, 2014. – 251 с.
5. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 2017. – 298 с.

## СКЛОННОСТЬ К РИСКУ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ВОЕННЫХ (НА ПРИМЕРЕ ПРИДНЕСТРОВЬЯ)

*Могилевская Виктория Юрьевна,*

ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г.Шевченко»,  
г. Тирасполь, Приднестровье  
*victoriya14025@mail.ru*

*Аннотация.* В статье приводятся результаты сравнительного эмпирического исследования (n=50) склонности к риску будущих педагогов и военных с помощью методики диагностики склонности к риску А.Г. Шмелева. Показано, что приднестровские респонденты демонстрируют преобладание высокого уровня склонности к риску. При этом уровень склонности к риску у будущих педагогов и военных содержательно близок и не обладает различиями (U-критерий Манна-Уитни), что в целом характеризует приднестровских респондентов как однородную выборку по степени выраженности склонности к риску. Намечаются планы по расширению профилей подготовки сравниваемых групп обучающихся. Статья может быть полезна ученым, ведущим научный поиск в области изучения склонности к риску будущих педагогов и военных.

*Ключевые слова:* склонность к риску, будущие педагоги, будущие военные.

**Введение.** «Приднестровье представляет собой особый регион, жители которого ... находятся в сложных условиях, оказывающих влияние на состояние их жизнедеятельности в целом и содержание отдельных психологических феноменов. При этом наиболее чувствительной категорией к подобным условиям выступает студенческая молодежь, которой предстоит в непростой обстановке осваивать выбранную профессию, реализовывать собственный профессиональный путь...» [5, с. 35].

Склонность к риску представляет собой интегральное образование, выражающееся индивидуальным свойством личности, различающее поведение людей в задачах и ситуациях риска [1, с. 102]. Готовность проявлять умеренный риск является профессионально важным качеством для ряда профессий, но наиболее значима в педагогической и военной профессиях. «В педагогической сфере ... специалисты ... обучают всему, что ... необходимо в самостоятельной жизни и оказывают поддержку в случае появления трудностей в процессе обучения» [2, с. 80]. «В соответствии со Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года система высшего образования в России нацелена на подготовку студентов, обладающих инновационными компетенциями, в числе которых способность и готовность к разумному риску» [3, с. 136].

Военная сфера ... оказания помощи заключается в поддержании порядка в пределах своего региона... обороне государства от угрозы извне, порой даже ценой своей жизни [2, с. 80]. «Склонность к риску является личностным свойством военнослужащих, входящим в состав профессионально-важных качеств опасных профессий, в которой будущим офицерам необходимо проявлять осторожность, собранность, осмотрительность» [4, с. 136].

В условиях политической и социальной неопределенности Приднестровья проблема склонности к риску становится еще более значимой, в связи с чем, исследование склонности к риску будущих педагогов и военных на примере Приднестровья кажется нам актуальным и важным.

**Основная часть.** Результаты исследования уровня склонности к риску у будущих педагогов и военных представлены на рисунке 1.

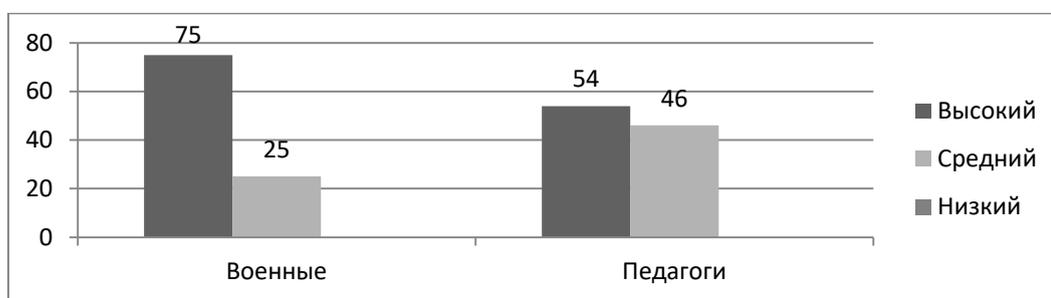


Рис.1. – Выраженность уровней склонности к риску у будущих педагогов и военных, в %

Анализ данных, представленных на рисунке, показывает, что у всех респондентов в целом преобладает высокий уровень склонности к риску, что характеризует их как склонных быть рискующими или авантюристами в разных жизненных ситуациях. Это может косвенно отражать общую тенденцию повышения склонности к рисковому поведению приднестровских респондентов. В пользу этого предположения говорит то, что низкий уровень склонности к риску нами выявлен не был (как в группе будущих педагогов, так и в группе будущих военных).

Для оценки выраженности высокого и среднего уровня склонности к риску нами были подсчитаны описательные статистики: будущие педагоги  $M_{cp} = 31,1$ ;  $\sigma = 5,3$ ; будущие военные  $M_{cp} = 33,2$ ;  $\sigma = 4,8$ . Анализ описательных статистик показывает, что более высокие значения уровня склонности к риску показывают будущие военные, а наиболее низкие – будущие педагоги.

Выраженность описательных статистик не позволяет судить о наличии или отсутствии качественных различий выраженности уровня склонности к риску. В этой связи нами проведен математико-статистический анализ выраженности различий уровня склонности к риску

с помощью критерия Манна-Уитни. Статистика U-критерия составила 17,500; асимпт. знч. (двухсторонняя) = 0,162. Данные свидетельствуют о том, что значимых различий выраженности уровня склонности к риску у будущих педагогов и военных не обнаружено. Это свидетельствует об однородности выраженности склонности к риску у будущих приднестровских педагогов и военных и может подтверждать предположение о тенденции приднестровских респондентов проявлять склонность к риску.

**Заключение.** Обобщение полученных результатов позволило нам охарактеризовать склонность к риску будущих приднестровских педагогов и военных. Так, они демонстрируют преобладание высокого уровня склонности к риску. При этом уровень склонности к риску у будущих педагогов и военных содержательно близок и не обладает различиями, что в целом характеризует выборку приднестровских респондентов как однородную по степени выраженности склонности к риску.

Наша работа содержит ограничения, связанные с относительно небольшой выборкой будущих педагогов и военных, в связи с этим дальнейшие исследовательские планы связаны с увеличением числа респондентов обследованных групп и расширением профилей подготовки обучаемых для сравнения выраженности склонности к риску. Статья может быть полезна ученым, ведущим научный поиск в области изучения склонности к риску будущих педагогов и военных.

### Список литературы

1. Матвеев, А. И. Изучения склонности к риску курсантов военного вуза / А. И. Матвеев, Н. Е. Красова // Наука и образование: прошлое, настоящее и будущее : Сборник статей межвузовской международной студенческой конференции, Воронеж, 11 июня 2019 года. – Воронеж: филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Ростовский государственный университет путей сообщения" в г. Воронеж, 2019. – С. 102-103.
2. Мунтян, Н. С. Сравнительный анализ мотивов выбора помогающих профессий (на примере будущих военных, врачей и педагогов) / Н. С. Мунтян, В. Ю. Могилевская // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной году педагога и наставника, Республика Алтай, Горно-Алтайск, 15 февраля 2023 года / под редакцией Г. Ю. Лизуновой ; Горно-Алтайский государственный университет. – Республика Алтай, Горно-Алтайск: БИЦ ГАГУ, 2023. – С. 80-84.
3. Мулина, О. Н. Диагностика готовности к риску у будущих учителей // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 136-136 – URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33013> (дата обращения: 10.05.2024).
4. Лучшева, Л. М. Исследование склонности к риску у курсантов военного вуза / Л. М. Лучшева, О. А. Морозова // Психология XXI века: Актуальные тенденции современной психологии: Материалы XVIII Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 24–25 ноября 2022 года / Отв. редактор А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2023. – С. 150-153.

5. Особенности ценностных и мотивационных ориентаций будущих педагогов в условиях социальной неопределенности / В. Ю. Могилевская, Н. Н. Ковальчук, Д. В. Солдатов, Т. В. Тимохина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2018. – № 3(48). – С. 34-46.

УДК 372.361

## ЭТАПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ МОТОРНЫХ И ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

*Першина Дарина Владимировна,*  
МБДОУ «Ясли-сад №381 г. Донецка»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*mdou381@yandex.ru*

*Аннотация.* Данное исследование обобщает информацию о проблемах общего недоразвития речи у детей и связанных с ними трудностями в графомоторике. В работе представлены этапы коррекционной работы, методики и упражнения по совершенствованию моторных и графических навыков у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи. Графомоторика. Коррекционная работа. Развитие.

**Введение.** Общее недоразвитие устной речи у детей охватывает сложные нарушения всех аспектов речевой системы. Одним из ключевых признаков этого состояния является позднее начало развития устной речи, что влияет на формирование различных аспектов личности. Дети с такими нарушениями также сталкиваются с трудностями в области графомоторики, что требует коррекции в дошкольном возрасте. Развитие моторных и графических навыков подразумевает визуально-моторную координацию и координацию движений [2].

**Основная часть.** Коррекционная работа включает в себя подготовку к письму, развитие графических и моторных навыков, ориентировки через специальные упражнения и методики.

Этап I: Тренировка линий руки и глаз.

1.1. Соблюдение правил гигиены: правильная посадка, контроль осанки, правильное использование письменных инструментов.

1.2. Упражнения для восстановления функционирования глазных мышц: направленные движения, согласование мышц пальцев с мышцами глаз.

1.3. Упражнения для глаз: улучшение кровообращения, укрепление глазных мышц, уменьшение усталости.

1.4. «Пальчиковая гимнастика»: улучшение работы мелких мышц пальцев, коррекция взаимодействия и движений пальцев рабочей руки.

1.5. Упражнения для развития плечевых мышц и корпуса: комбинация движений кистей и пальцев в сочетании с движениями рук, плеч и туловища [1].

Этап II: Развитие ориентировочных навыков.

– понимание своего тела и определение пространственных направлений;

– навык определять в микропространстве расположение предметов и их изображений;

– упражнения по различению правой и левой сторонами тела;

– задания на определение отношений в пространстве.

Такие тренировки способствуют формированию пространственно-визуальных представлений и применению пространственной терминологии, что ускоряет обучение детей [3, 5].

Этап III: Развитие графических и моторных навыков.

При работе над графическими заданиями важна точность и внимательность, а не скорость или количество выполненных упражнений. Педагог должен ясно объяснить цель упражнения и использовать краткие инструкции. В начале обучения применяются игровые методы для лучшего понимания задачи детьми. Необходимо соблюдать последовательность упражнений и не спешить. Задание навыков не должно длиться дольше 5 минут [6]. Графические упражнения представлены на альбомных листах и разлинованной бумаге. Для помощи детям в ориентации на листе используются точки для начала и конца движения, пунктир и стрелки для указания направления. В том случае, если у детей возникают затруднения, можно начать с проведения линии указательным пальцем, а лишь затем перейти к карандашу или маркеру. Обучение проходит через четыре блока с последовательными упражнениями.

Первый блок состоит системы из пяти серий упражнений, представляющих образцы линий для тренировки использования письменных инструментов на листах А4 и разлинованной бумаге.

Первая серия направлена на правильный захват письменного инструмента и проведение вертикальных линий. Вторая серия помогает освоить проведение вертикальных линий без отрыва от листа. Третья серия обучает вести линии горизонтально слева направо между объектами. Четвертая серия включает в себя задания по ставлению точек на листе. Пятая серия знакомит с проведением спиралей от центра к краю и наоборот.

Второй этап включает в себя четыре последовательные серии заданий, которые направлены на развитие визуально-моторной координации и ориентированию на листе А4.

1. Штрихование контуров изображений и геометрических фигур, используя точки и стрелки в качестве ориентиров.

2. Проведение различных линий без отрыва, следуя ориентирам.

3. Сравнение изображений с числовыми палочками, применяя метод наложения.

4. Перенос изображений геометрических форм и объектов на бумагу с последующим дорисовыванием и проведением линий в соответствии с образцом. Для увлекательности процесса включены игровые элементы, стимулирующие интерес участников.

Третий этап состоит из четырех серий упражнений, направленных на развитие ориентации и координации на листе А4.

1. Прохождение через центр лабиринта, следуя указателям и стрелкам, чтобы достичь цели (например, довести мышь до сыра).

2. Ориентация на листе бумаги при обводе геометрических форм, дополнении простых изображений и проведении изгибающихся линий.

3. Укрепление навыков ориентации на листе при проведении непрерывных линий по диагонали и следовании указателям и пунктирным линиям.

4. Выполнение графических упражнений на широкой полосе, чередование простых линий и фигур по образцу, соблюдение интервалов и последовательности геометрических фигур.

Четвертый этап состоит из пяти серий пространственной упражнений, направленных на развитие навыков ориентации и координации на листе А4.

1. Дети учатся проводить линии по центру лабиринта, используя указательные пальцы и стрелки для улучшения точности движений и координации руки и глаз.

2. В процессе обучения дети изучают навык обводки геометрических форм, дополняя изображения и проводя дуговидные линии для развития мелкой моторики и контроля ручки.

3. Дети закрепляют навыки проведения линий по диагонали и штрихпунктирным линиям, используются что способствует улучшению ориентации и точности движений.

4. На широкой полосе выполняются графические упражнения, включающие чередование линий и фигур по образцу для развития координации движений руки и глаз, а также внимания к деталям.

5. В рамках этой серии заданий развиваются навыки копирования элементов букв и завершения графических действий, способствующие улучшению моторики рук, координации движений и внимания к деталям.

**Заключение.** Известный педагог В. А. Сухомлинский подчеркивал, что способности детей начинаются с их пальцев, откуда текут потоки, питающие творческие мысли [4]. Уверенные движения рук ребенка способствуют гармоничному взаимодействию с инструментом и развитию

творческого начала.

### Список литературы

1. Азова, О. И. Логопедические технологии: учебник / О. И. Азова – Москва: ИНФРА-М, 2024. – 243 с.
2. Беззубцева, Г. В., Андриевская, Т. Н. Развиваем руку ребенка, готовим ее к рисованию и письму: Конспекты занятий с играми и упражнениями по развитию мелкой моторики и графических навыков у детей 5–7 лет/ Г. В. Беззубцева, Т. Н. Андриевская. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2003. – 120 с.
3. Галкина, Г. Г. Пальцы помогают говорить: коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у детей / Г. Г. Галкина. – М.: Издательство «Гном и Д», 2005. – 40 с.
4. Китик Е. Е. Основы логопедии [Электронный ресурс]: учебное пособие / Е. Е. Китик. – 5-е изд. стер. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 194 с. – ISBN 978-5-9765-1163-7. – Текст: электронный. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1047967> (дата обращения: 28.05.2024). – Режим доступа: по подписке.
5. Кузнецова А. Т. Методы и приемы коррекции мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи: сборник трудов конференции. / А. Т. Кузнецова, М. И. Васильева // Общество и наука: векторы развития : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 апр. 2023 г.) / редкол.: В. И. Кожанов [и др.] – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. – С. 61-65
6. Подольская О. А., Яковлева И. В. Логопедические технологии: учебное пособие./ О. А. Подольская, И. В. Яковлева. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2021 – 70 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

*Попов Игорь Борисович,*

ОП № 5 (по обслуживанию Червоногвардейского района г. Макеевки)  
УМВД РФ «Макеевское»,  
г. Макеевка, ДНР, РФ  
*goshapopov63@gmail.com*

*Аннотация.* В современном обществе педагогическая деятельность играет ключевую роль в формировании личности и образовании нового поколения. Однако, помимо педагогических навыков, важным аспектом для будущих педагогов является уровень их правовой компетентности. Для обеспечения качественного образования в образовательных организациях Донецкой Народной Республики необходимо разработать методику формирования правовой компетентности будущих педагогов. В данной статье рассмотрены основные аспекты этой проблемы.

*Ключевые слова:* правовая компетентность, методика, формирование, педагоги, образовательные организации.

**Введение.** С учетом изменяющихся правовых норм и требований к образовательным процессам, разработка методик формирования правовой компетентности для будущих педагогов является ключевым аспектом их профессиональной подготовки. Такие исследования могут привести к усовершенствованию образовательных программ и повышению качества образования в регионе.

**Основная часть.** Правовая компетентность – это комплексное качество личности педагога, основанное на правовых принципах. Она включает в себя понимание правовых норм, умение их применять на практике, разрешать конфликты в соответствии с законом и отвечать за свои действия [1].

Основная структура правовой компетентности педагога изображена в таблице 1 [3, С. 16-22].

Таблица 1 - Структура правовой компетентности педагога

№ п/п	Вид компонента	Краткая характеристика
1	Ценностный компонент	Убеждения и ценности в отношении верховенства закона и прав человека.
2	Когнитивный компонент	Знания о правовых положениях, регулирующих образовательную сферу

3	Деятельностный компонент	Навыки и умения применять правовые знания в практической деятельности, например, при разрешении конфликтов или ведении документации.
4	Рефлексивный компонент	Анализ и оценка своей правовой компетентности, а также готовность к ее совершенствованию.

Развитие правовой компетентности – это, непрерывный процесс, в ходе которого педагог приобретает и совершенствует правовые знания навыки и ценности. Это включает в себя следующее:

1. Изучение правовых норм и принципов.
2. Участие в тренингах и семинарах по правовым вопросам.
3. Регулярный анализ и оценка своей правовой компетентности.

Правовая компетентность педагога включает в себя знания и умения, связанные с законодательством образования, правами и обязанностями участников образовательного процесса, нормами этики и профессионального поведения [5, С. 13-19.]. Правовая компетентность педагога необходима для эффективной работы в рамках законов и нормативных актов, регулирующих образовательную деятельность.

Для формирования правовой компетентности будущих педагогов образовательных организаций Донецкой Народной Республики, можно использовать следующие методики:

1. Изучение законодательства об образовании. Педагоги должны быть ознакомлены с основными нормативно-правовыми актами, регулирующими образовательный процесс в регионе.

2. Проведение семинаров и тренингов по правовым вопросам. Организация мероприятий с участием юристов и специалистов в области образования поможет педагогам углубить свои знания и разобраться в сложных правовых вопросах.

3. Практические кейсы и кейс-метод обучения. Работа с практическими ситуациями поможет педагогам применять свои знания на практике и развивать навыки решения правовых проблем.

4. Работа с профессиональной литературой. Педагоги должны постоянно углублять свои знания в области права, читать специализированную литературу по образованию и правовым вопросам.

5. Проведение круглых столов и дискуссий. Обсуждение актуальных правовых проблем в сфере образования поможет педагогам лучше понять сложности законодательства и научиться находить решения в сложных ситуациях.

Важно помнить, что формирование правовой компетентности педагогов – это, длительный и постоянный процесс, который требует

постоянного повышения уровня знаний и навыков в области права. Регулярное обучение, самообразование и участие в профессиональных мероприятиях помогут педагогам быть компетентными в правовых вопросах и обеспечить качественную работу в образовательных организациях Донецкой Народной Республики.

В условиях нестабильности и изменений в образовательной системе Донецкой Народной Республики особое внимание следует уделить формированию правовой компетентности будущих педагогов. Необходимо учитывать особенности местного законодательства, а также акцентировать внимание на правах и обязанностях участников образовательного процесса в контексте современных вызовов и требований.

В результате проведения методик по развитию правовой компетентности педагоги должны знать [4, С. 82–84]:

- содержание ключевых нормативных документов всех уровней относительно защиты прав детей и средства защиты прав и свобод ребенка;
- сущность общечеловеческих ценностей и естественно-субъективного права, их роль в гуманизации образования;
- основные термины, понятия и категории права, используемые в системе образования;
- права ребенка дошкольного возраста;
- свои права, обязанности и ответственность как работника образовательного учреждения;
- права, обязанности и ответственность родителей как участников образовательного процесса.

С целью контроля качества усвоения знаний и умений можно использовать: тесты, направленные на выявления уровня сформированности знаний и умений педагогов в области правовой компетентности; наблюдение за практической деятельностью педагога, чтобы оценить его способность применять правовые нормы и принципы в работе с детьми; конкурсы профессионального мастерства соответствующей тематики, которые помогают выявить лучших специалистов и стимулируют развитие профессиональных навыков в этой области [2].

**Заключение.** Формирование правовой компетентности будущих педагогов в образовательных организациях Донецкой Народной Республики является важным аспектом обеспечения качественного образования и соблюдения прав и свобод каждого участника образовательного процесса. Разработка и внедрение методики, учитывающей специфику региона, способствует развитию профессионалов, готовых к современным вызовам и задачам образования в текущих условиях.

## Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный Закон № 273-ФЗ [Принят Государственной Думой 21.12.2012 : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.] - URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
2. Российская Федерация. Законы. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию : Федеральный Закон № 436-ФЗ [Принят Государственной Думой от 21.12.2010 г. : Одобрен Советом Федерации 24.12.2010 г.] - URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108808](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808)
3. Бичева, И. Б. Профессиональное развитие личности педагога в современных условиях // И. Б. Бичева, Е. А. Челнокова, О. В. Юдакова, И. А. Царева. Проблемы современного педагогического образования. 2017 № 54-4. С. 16-22.
4. Киндяшова, А. С., Волкова, Н.Р. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности педагога // А. С. Киндяшова, Н. Р. Волкова. Современные проблемы науки и образования. 2017 – № 6 С. – 82–84.
5. Рябышева, Е. Н., Плаксина, Н. И. Особенности развития правовой компетентности современного специалиста // Е. Н. Рябышева, Н. И. Плаксина. Научно-исследовательские публикации. 2015 № 1(21). С. 13-19.

УДК: 37.013

## ТИКО-МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Присяжная Татьяна Викторовна, Волониц Анастасия Сергеевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий госуниверситет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*p.t.v.1968@mail.ru, nastya.volonits@mail.ru*

*Аннотация.* В данной статье рассматривается применение в дошкольном образовательном учреждении ТИКО-моделирования, как инновационной образовательной технологии интеллектуального развития старших дошкольников.

*Ключевые слова:* ТИКО-моделирование, интеллектуальное развитие, образовательная технология, старший дошкольник.

**Введение.** В современном мире одним из приоритетных направлений в дошкольном образовательном учреждении является интеллектуальное развитие детей. Проблема интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста волновала психологов и педагогов во все времена развития общества. Это обусловлено тем, что дошкольный возраст является одним из самых значимых периодов в развитии человека. Именно в дошкольном возрасте закладываются основные познавательные способности всех мыслительных процессов человека, происходит интенсивное развитие, в том числе, интеллектуальное.

В условиях развития вариативности и разнообразия дошкольного

образования в последнее десятилетие происходит интенсивное внедрение в дошкольные образовательные учреждения инновационных и современных образовательных технологий, одной из технологий является ТИКО-моделирование. Педагогическая необходимость внедрения в работу дошкольных образовательных учреждений ТИКО-моделирования определена возможностью приобщения детей дошкольного возраста к миру науки, повышения интереса к деятельности ученых и инженеров, расширение кругозора через конструирование, а также экспериментирование, создания предпосылок вовлечения дошкольников в техническую творческую деятельность [1].

Исходя из вышесказанного, нами была определена тема данной статьи: «ТИКО-моделирование, как инновационная образовательная технология интеллектуального развития старших дошкольников», а также цель – теоретически обосновать влияние ТИКО-моделирования как инновационной образовательной технологии на интеллектуальное развитие старших дошкольников.

**Основная часть.** Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема исследования интеллектуального развития человека ввиду своей значимости непрерывно располагается в центре внимания психологов, педагогов, философов, физиологов и других научных деятелей. Внимание к этой проблеме диктуется условиями современной жизни. Интеллектуальное развитие выступает как важнейший компонент любой деятельности человека.

Значительный вклад в изучение данного аспекта внёс советский и российский психолог Р.С. Немов. Он отмечает, что интеллектуальное развитие представляет формирование логического мышления и речи. Психолог делал акцент, что эффективное интеллектуальное развитие детей дошкольного возраста формируется в процессе систематического и целенаправленного педагогического воздействия на личность ребенка с целью развития его ума [2].

Все вышесказанное, позволяет констатировать, что в настоящее время для педагогов актуальным становится поиск эффективных и современных форм, способов, методов и средств интеллектуального развития детей дошкольного возраста.

Внедрение и реализация ФГОС ДО требует от педагогов дошкольной образовательной организации инновационной развивающей среды, использование современных и нетрадиционных форм работы с детьми. Так, в Федеральной образовательной программе дошкольного образования предусмотрено значительное увеличение активных форм работы, направленных на вовлечение дошкольника в динамичную деятельность, на обеспечение понимания математических понятий, на приобретение практических навыков самостоятельной деятельности. Основываясь на данных требованиях, конструктивно-модельная деятельность представляет

собой совершенную форму работы, которая позволяет педагогу сочетать в себе: обучение, воспитание и развитие детей в игровой форме. Кроме того, с помощью использования образовательных конструкторов в значительной мере можно разнообразить окружающую предметную среду и сделать её развивающей [4].

Предпочтительно универсальными для интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста является использование ТИКО-моделирования, с помощью которого возможно обеспечить включение воспитателя и детей в совместную работу по конструированию.

Применение ТИКО-моделирования в деятельности детей старшего дошкольного возраста, позволит решить задачи разнообразной направленности:

- обучающая, заключается в ориентировании на формирование и закрепление логико-математических представлений детей;

- развивающая, реализующаяся через развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста, умений обобщать, анализировать, сравнивать, а также через активизацию творческой деятельности с учётом возможностей, склонностей и интересов детей; развитие социального и эмоционального интеллекта, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками;

- социализирующая, заключается в формировании общения и взаимодействия детей дошкольного возраста между собой и со взрослыми; становление самостоятельности, целеустремлённости и саморегуляции собственных действий детей дошкольного возраста [5].

Значение технологии ТИКО-моделирования в области введения ФГОС ДО обусловлено такими положениями:

1. Представляет эффективное средство для интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста, так как обеспечивает интеграцию с большинством образовательных областей:

- познавательное развитие, заключается в техническом конструировании, исполнении задуманного из деталей ТИКО-конструктора;

- речевое развитие, заключается в том, что может применяться на занятиях обучения грамоте посредством конструктора ТИКО-грамматика, что способствует развитию фонематического слуха, словообразования, понятия синтаксис;

- художественно-эстетическое развитие, заключается в творческом конструировании, а также создании задуманного из деталей ТИКО-конструктора;

- физическое развитие, заключается в развитии координации движения, крупной и мелкой моторики рук;

- социально-коммуникативное развитие осуществляется через развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослым, формирование

самостоятельности, целеустремленности и саморегуляции собственных действий.

2. Разрешает педагогу совмещать обучение, развитие и воспитание детей старшего дошкольного возраста с помощью игровой деятельности, это обусловлено тем, что процесс конструирования часто сопровождается игрой, а изготовление детьми изделия сами представляют собой предмет большинства игр.

3. Способствует формированию познавательной активности, умений и навыков общения и сотворчества, а также воспитанию социально-активной личности.

4. Соединяет игровую, поисковую и экспериментальную деятельность, предоставляет ребенку возможность экспериментировать и создать свой собственный мир, что способствует развитию творческого мышления.

5. Подразумевает формирование у детей навыков конструкторской и проектной деятельности на базе исследования геометрических фигур и интеграции изученных геометрических модулей с целью моделирования предметов окружающего мира [3].

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее благоприятным периодом для интеллектуального развития человека является старший дошкольный возраст. ТИКО-моделирование является эффективным методом интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста. Увлеченные в процесс моделирования и конструирования, дети не замечают, как в игровой деятельности с педагогом реализуются образовательные, развивающие и воспитательные задачи.

#### **Список литературы**

1. Акимова, М. К. Психологическая диагностика / Под ред. М. К. Акимовой. – СПб.: Питер, 2005. – 303 с.
2. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. - 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2021. – 608 с.
3. Авдулова, Т. П. Психолого-педагогическое сопровождение реализации федеральных государственных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО) / Т. П. Авдулова, Е. И. Изотова. – ООО Гуманитарный исследовательский центр ВЛАДОС, 2016 – 316с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 года № 1155 (с изменениями и дополнениями, приказ № 995 от 08.11.2022 г.).
5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2023. – 224 с.

## ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И АКТИВИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

*Прохоров Дмитрий Игоревич,*

ГУО «Минский городской институт развития образования»,

г. Минск, Республика Беларусь

*prohorov@minsk.edu.by*

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость построения, представлено методологическое обоснование и описана структура дидактическую систему повышения квалификации и активизации самообразовательной деятельности учителей математики с использованием веб-ориентированных ресурсов.

*Ключевые слова:* дидактическая система, повышение квалификации учителей математики, веб-ориентированный ресурс.

**Введение.** Исследованию научно-методического обеспечения повышения квалификации и самообразовательной деятельности учителей математики в межкурсовой период (далее – ПКисД) посвящено немало работ. В качестве примера можно привести работу О.А. Захаровой, которая рассматривала особенности организации повышения квалификации учителя в условиях использования информационных технологий и системы дистанционного обучения в корпоративной среде [1, с. 27]. Л.Н. Горбунова отмечает, что педагоги имеют не полностью реализованный образовательный заказ на программы повышения квалификации для работников сферы исследовательской деятельности [2, с. 28–32]. Однако в данных исследованиях не учитывались современные возможности веб-ориентированных ресурсов ПКисД, которые отражают специфику обучения математике и методики преподавания математики, позволяют осуществить переход от обычного текста к информационно емким визуальным изображениям, создавать в процессе ПКисД и использовать слушателями информационно емкие изображения, элементы инфографики и логико-смысловые модели, дидактические многомерные инструменты в последующей профессиональной деятельности.

Основой современной концепции развития цифровых технологий Интернета являются социальные сервисы технологий Web 2.0, которые предусматривают активное участие пользователей в формировании образовательного контента. Анализ исследований попробуем использования образовательных сервисов Интернета показал, что в поле зрения эти ученых находились сетевые сервисы, используемые для обучения иностранным языками информатике в средней и высшей школе [3; 4; 5]. Мы рассматриваем *веб-ориентированный ресурс обучения*, как

гибкий и мобильный ресурс, который содержит учебный материал, предназначенный для повышения квалификации и самообразовательной деятельности учителей математики, решает задачи обеспечения системы образования профессиональными кадрами высокого уровня квалификации, кадровой поддержки процессов разработки инновационных методик обучения и их учебно-методического обеспечения с использованием дидактического дизайна, удовлетворения потребностей учителей математики в профессиональном совершенствовании с использованием образовательной среды, основанной на дистанционных и онлайн-технологиях. Применение таких ресурсов способствует развитию аналитического и алгоритмического, а также элементов компьютерного мышления учителей математики, поскольку включает основные аспекты инженерии знаний, а также предполагает алгоритмический, проблемно-эвристический подходы и их комплексное использование.

**Основная часть.** Учитывая специфику функционирования системы дополнительного образования взрослых, мы рассматриваем *дидактическую систему повышения квалификации и активизации самообразовательной деятельности учителей математики с использованием веб-ориентированных ресурсов* как теоретически обоснованную, построенную на базе полипарадигмального подхода, методических условий цифровой дидактики, общедидактических принципов и организационно-педагогических условий обучения, внутренне целостную и логически непротиворечивую систему, включающую взаимосвязанные цели, содержание, формы, методы, средства и веб-ориентированные ресурсы обучения, функционирующую во взаимодействии преподавателя и слушателей для повышения уровня профессиональных компетенций учителей математики.

При этом **полипарадигмальный подход** – взаимодействие положений подходов в обучении: синергетического, системно-деятельностного, компетентностного, логистического, коннективистского, инструментального, которые являются основанием дополнения методических условий цифровой дидактики, принципами, носящими общедидактический характер и обусловлены спецификой процесса повышения квалификации и самообразовательной деятельности учителей математики: фундаментальности, гуманизации и гуманитаризации, партисипативности, фундирования, оптимальной информационной насыщенности и опережающего характера обучения.

Организационно-педагогическими условиями повышения квалификации и активизации самообразовательной деятельности учителей математики с использованием веб-ориентированных ресурсов выступают: непрерывность деятельности (преемственность между содержанием, формами и методами повышения квалификации и самообразовательной деятельностью), целостность (формирование обобщенного системного

знания), минимакс (освоения содержания обучения на максимально доступном слушателю уровне сложности, при обеспечении усвоения минимального уровня), психологический комфорт (построение обучения на основе партисипации, эмпатии, толерантности), вариативность (формирование профессиональных компетенций слушателей), коммуникативность (непрерывность и интерактивность взаимодействия между преподавателем и слушателями).

**Целью повышения квалификации учителей математики** является приращение их теоретических и практических профессиональных компетенций, способствующих осуществлению эффективной последующей педагогической деятельности.

**Содержания ПКисД** эксплицируется, в зависимости от дидактической цели и запроса в индивидуальной траектории ПКисД учителей математики, влияет на выбор форм, методов и средств обучения через определенный набор и последовательную смену информационных слоев для обеспечения повышения уровня профессиональных компетенций учителей математики, может включать следующие разделы: вопросы государственной политики в сфере цифровизации образования; научно-теоретические основания структурирования содержания обучения математике; основы работы со специализированным программным обеспечением; описание методики обучения математике учащихся II-III ступеней общего среднего образования.

**Заключение.** Современные возможности применения дидактического дизайна веб-ориентированной системы дополнительного образования взрослых позволяют обеспечить эффективное повышение квалификации педагогических работников с учетом профессиональных и личностных особенностей слушателей.

#### **Список литературы**

1. Захарова, О. А. Модель системы научно-методического обеспечения дополнительного профессионального образования (ДПО) в информационно-образовательной корпоративной среде // Образовательные технологии и общество. – 2020. – № 3. – С. 26–34.
2. Горбунова, Л. Н. Исследовательски-ориентированное повышение квалификации педагогических кадров как ресурс развития образования: вопросы теории и практики: монография. – М.: АПК и ППРО, 2022. – 306 с.
3. Слепцова, М. В. Особенности формирования экспертной группы для оценивания достигнутых результатов обучения в области технологического образования // Современные исследования социальных проблем. – 2019. – № 4 (48). – С. 56–75.
4. Патаракин, Е. Д., Ярмахов Б. Б. Выращивание данных для школьных виртуальных лабораторий // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2021. – Т. 18. – № 4. – С. 347–359.
5. Downes, S. What Connectivism Is. Connectivism Conference [Электронный ресурс] // University of Manitoba. – Режим доступа: <http://ltc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss>

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБОГАЩЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Саакова Алина Павловна,*

ГБОУ «Донецкий республиканский учебно-методический центр  
психологической службы системы образования»,

г. Донецк, ДНР, РФ

*alinapanzhar@yandex.ru*

*Аннотация.* В статье рассматриваются основные методические подходы к обогащению лексического запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, широко применяемые в логопедической практике. Проанализированы такие подходы, как наглядное моделирование, сенсорный, познавательный, структурный и системный. Обоснована эффективность интеграции данных подходов для преодоления лексического недоразвития у дошкольников с ОНР.

*Ключевые слова:* лексический запас, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, логопедическая практика.

Сформированный лексический запас является неотъемлемой составляющей полноценного речевого развития ребенка и служит фундаментом для успешного овладения им связной монологической и диалогической речью на всех последующих этапах онтогенеза [1, 3]. Однако, как отмечают исследователи, у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдается значительное отставание в формировании лексической стороны речи, обусловленное комплексными нарушениями когнитивной и речевой сфер, затрудняющее процесс накопления словарного запаса и освоения семантических полей [2, 4]. Преодоление данного дефицита на этапе дошкольного детства признается авторами одной из приоритетных задач логопедической помощи, определяющей успешность последующего школьного обучения [1, 5]. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос методического обеспечения процесса систематического обогащения и качественного совершенствования лексикона дошкольников с ОНР, обуславливая необходимость всестороннего теоретического осмысления и систематизации эффективных методических подходов, зарекомендовавших себя в коррекционно-логопедической практике.

В процессе теоретического анализа научно-методической литературы были выявлены и систематизированы ключевые методические подходы, направленные на обогащение лексического запаса дошкольников с ОНР, получившие широкое распространение и показавшие свою эффективность в логопедической практике.

Одним из наиболее значимых является подход, базирующийся на использовании наглядного моделирования как специфического метода, применяемого для развития лексической стороны речи. Данный прием предполагает замену реальных объектов их условными заменителями – моделями в виде рисунков, символов, жестов, фигур и пр. Использование наглядного моделирования в логопедической работе способствует систематизации лексического материала, активизации номинативного, предикативного и атрибутивного словаря, актуализации образов-представлений в отсутствие обозначаемых предметов. При этом ребенок учится самостоятельно оперировать заместителями, сравнивать, анализировать и обобщать признаки, развивая мыслительные операции.

Не менее важную роль играет сенсорный подход к формированию лексики, основанный на организации целенаправленной работы по обогащению чувственного опыта ребенка [1]. Осваивая сенсорные эталоны, являющиеся общечеловеческими мерками признаков предметов, дошкольники накапливают зрительные, слуховые, тактильные и другие представления, которые впоследствии закрепляются вербально. Так, приобретая сведения о цветах, фигурах, мерах веса, длины и пр., ребенок пополняет свой словарный запас качественными прилагательными, закрепляя их в речи. Сенсорный подход предполагает активное использование наглядности, практического манипулирования объектами, их обследования, слияния и группировки по определенному признаку.

Параллельно реализуется познавательный подход, ориентированный на расширение представлений ребенка об окружающем мире с одновременным обогащением лексики именами существительными, глаголами, наречиями. Работа строится на основе изучения лексических тем, раскрывающих определенную сферу (живая природа, Земля и космос, человек и общество, бытовая техника, профессии и т.д.). Материал предъясняется концентрически, с постепенным усложнением и обогащением имеющихся знаний по каждой теме в соответствии с возрастными особенностями. При этом используются разнообразные виды наглядности, практические действия, экспериментирование, элементы проектной деятельности, стимулирующие как речевую активность, так и познавательно-исследовательскую деятельность дошкольников. Данный подход органично сочетается с реализацией принципов развивающего обучения и онтогенетического принципа, согласно которому лексика формируется в определенной последовательности, соответствующей этапам познания ребенком окружающей действительности.

Развитие лексического компонента в контексте формирования грамматического строя речи и накопления фонематических представлений является сутью структурного подхода [2, 4, 6]. Он базируется на учете взаимосвязи различных компонентов языковой системы в онтогенезе: слово усваивается не изолированно, а в единстве с присущими ему

грамматическими формами и фонемным составом. Расширение словарного запаса идет параллельно с усвоением словообразовательных моделей, типов склонения, спряжения. Новые лексемы закрепляются путем выполнения разнообразных грамматических упражнений и игр. Значительное внимание уделяется работе над фонематическим анализом и синтезом слов, формированию элементарных навыков чтения и письма в целях закрепления зрительных и слухо-произносительных образов слов.

Наконец, системный подход подразумевает комплексное воздействие на все стороны речи, разноуровневость языкового материала с учетом этапности формирования различных компонентов речевого развития [2, 5]. При этом изучение, например, лексической темы "Овощи" может стать основой для закрепления новых слов, их грамматических форм в предложениях, введения антонимов, развития фонематических процессов и связной речи. Системная логопедическая работа в данном направлении нередко сопровождается применением компьютерных технологий и мультимедийных средств [6], повышающих мотивацию и эффективность формирования лексического запаса у дошкольников с ОНР.

Важно отметить, что представленные подходы не являются взаимоисключающими, напротив, их грамотная интеграция позволяет максимально эффективно реализовать коррекционно-развивающие цели работы по преодолению лексического недоразвития у детей дошкольного возраста с ОНР.

### **Список литературы**

1. Борякова, Н. Ю., Соболева, А. В. Сенсорное воспитание в системе педагогической помощи детям с нарушениями речевого развития / Н. Ю. Борякова, А. В. Соболева // Социально-гуманитарные знания. 2014. – №2. – С. 199–205.
2. Вартапетова, Г. М., Гимадиева К. А. Дифференцированный подход в коррекции нарушений лексического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Г. М. Вартапетова, К. А. Гимадиева // Концепт. 2018. – №V4. – С. 21–25.
3. Жулина, Е. В. Использование наглядного моделирования в коррекции нарушений атрибутивной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Жулина, И. В. Лебедева, А. С. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72–1. С. 92–95.
4. Каргин, С.Т., Шманова А.Ж. Развитие языковой способности в системе коррекционно-логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи I и II уровней среди детей дошкольного возраста / С.Т.Каргин, А.Ж. Шманова // Педагогическая наука и практика. 2022. №2 (36). С. 104–112
5. Леханова, О. Л., Кизимова, Е. А. Организация работы по формированию эмотивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О. Л. Леханова, Е. А. Кизимова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2008. – №1. – С. 142–148.
6. Медведева, Е. Ю., Силантьева, А. А. Формирование лексической стороны речи у дошкольников с ОНР посредством использования компьютерных игр / Е. Ю. Медведева, А. А. Силантьева, // БГЖ. 2019. №3 (28). С. 141–143.

## ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДВОЙНЫМ ИНТЕГРАЛАМ

*Савельев Валерий Михайлович, Киричевский Ростислав Викторович,*  
ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. В. Даля»,  
г. Луганск, ЛНР, РФ  
*svm59@mail.ru, rost71@mail.ru*

*Аннотация.* С целью возможности формирования профессиональных компетенций при изучении дисциплины «Математика» со студентами направления подготовки 08.03.01 Строительство предложено составить современные сборники задач прикладного характера. Описанный опыт показывает эффективность использования подобных сборников в учебном процессе.

*Ключевые слова:* профессиональные компетенции, кратные интегралы, самостоятельная работа студентов.

**Введение.** Существующие сборники задач по математическому анализу для ВТУЗов содержат очень мало задач прикладного и исследовательского характера [1; 3]. Ими можно пользоваться только для выработки навыков в применении тех или иных математических операций, но не для формирования профессиональных компетенций. В дополнение к таким задачникам следовало бы составить хотя бы небольшие сборники задач реального содержания по отдельным темам, которые можно решить известными студентам математическими методами. А пока их нет, можно использовать нематематическую литературу, например, справочники по техническим дисциплинам, и особенно те разделы, где можно найти достаточное количество задач, чтобы обеспечить занятие по какой-либо теме или ее части. С этими справочниками студенты встретятся в дальнейшем в их инженерной практике. Одним из таких источников задач мы пользуемся уже три года на практических занятиях по теме «Двойные интегралы» дисциплины «Математика» со студентами направления подготовки 08.03.01 Строительство различных профилей. Это раздел технического справочника [4, гл. V, табл. 5.1.].

**Основная часть.** Тема «Двойные интегралы и их применение» рассчитана на 8 часов практических занятий. Первые два занятия проводятся по сборнику Б.П. Демидовича [5] или Г.Н. Бермана [2] и включают задачи на вычисление двукратных интегралов, изменение порядка интегрирования в двойном интеграле, вычисление площадей плоских фигур и объемов цилиндрических тел, а также переход к новым координатам, в частности, к полярным.

Третье и четвертое занятия проводятся по указанному справочнику. Начало третьего занятия, как и всех остальных, организационное.

Уточняются формулы для нахождения координат центра тяжести плоской фигуры и моментов инерции. Даются формулы для определения моментов сопротивления, радиуса инерции, подсчета моментов инерции при преобразовании координат, если этот материал еще не пройден на занятиях по сопротивлению материалов.

Справочник содержит более 40 плоских сечений, часто встречающихся на практике, для каждого из которых приведены площадь, координаты центра тяжести, моменты инерции, моменты сопротивления, радиусы инерции. Сечения делятся на три вида: а) сечения, представленные простейшими геометрическими фигурами (квадрат, прямоугольник, треугольник, трапеция); б) сечения, составленные из этих фигур (тавры, двутавры, уголки, швеллеры и пр.); в) сечения, ограниченные кривыми.

Учебной группе предлагалось 10-12 вариантов задач, каждый студент получал по 3 задачи и начинал решать их в оставшееся время на третьем занятии, затем продолжал дома и заканчивал на четвертом занятии. Прием выполненных заданий происходил на четвертом практическом занятии или на ближайшей консультации.

Приведем некоторые указания, которыми должны были руководствоваться студенты при решении задач:

- при вычислении координат центра тяжести необходимо выбрать наиболее целесообразный метод решения. Так, для сечений, составленных из прямоугольников (тавры, уголки и др.), использовались формулы для определения координат центра тяжести дискретной системы материальных точек, а для других сечений – формулы интегрального исчисления;

- при вычислении главных моментов инерции относительно осей фигуры, изображенной на рисунке (точка  $O$  – центр тяжести), рационально идти так: вычислять моменты инерции  $J_u, J_v$  в системе координат  $uv$ , где уравнения ограничивающих линий просты, затем по формулам переноса вычислять моменты  $J_{x_0}, J_{y_0}$  относительно осей  $x_0, y_0$ , проходящих через центр тяжести фигуры, а для вычисления главных моментов инерции  $J_x, J_y$  необходимо использовать формулы поворота осей на угол  $\alpha_0$  (рис. 1);

- необходимо составлять уравнения линий, ограничивающих сечение, по заданным параметрам. Пожалуй, именно составление уравнений линий было самым ценным и интересным при решении такого рода задач.

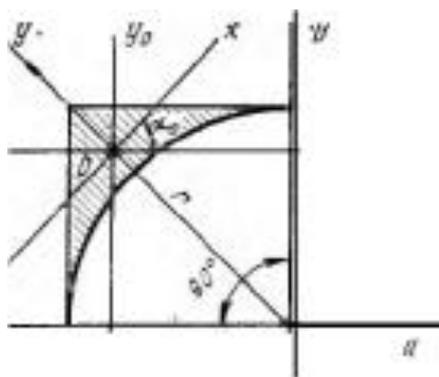


Рис. 1. – К вычислению главных моментов инерции

**Заключение.** Использование справочника с задачами профессиональной направленности внесло разнообразие в установившиеся формы работы со студентами, усилило элемент самостоятельности. Каждый студент был заинтересован в решении задач, поэтому руководить индивидуальной работой студентов, контролировать и проверять ее было легко. Материал усваивался осознанно и прочно. Студенты самостоятельно использовали различные способы проверки полученного решения. Так, например, по оценке результата в его размерности.

#### Список литературы

1. Архаров, Е. В. О некоторых теоретических аспектах прикладной направленности обучения высшей математике студентов / Е. В. Архаров, Л. Ю. Катаева // Современные проблемы науки и образования. – 2019. № 6. – С. 78.
2. Берман, Г. Н. Сборник задач по курсу математического анализа: Учебное пособие / Г.Н.Берман, – СПб.: Издательство «Лань», 2016. – 492 с.
3. Глушкова, Л. М. О современной математической подготовке студентов технических вузов / Л. М. Глушкова // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании. Сб. ст. Междунар. НПК. – 2019. – С. 35-38.
4. Любошиц, М. И. Справочник по сопротивлению материалов / М. И. Любошиц, Г. М. Ицкович, – Минск, 1969. – 464 с.
5. Сборник задач по математике для вузов. Часть 2. Специальные разделы математического анализа / А.В. Ефимов, Б.П. Демидович и др. / Третье издание, переработанное и дополненное. – М.: Альян С, 2016. – 368 с.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

*Савенкова Юлия Яковлевна, Попова Наталья Владимировна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк ДНР, РФ  
*yu.savenkova@mail.ru*

*Аннотация.* В статье рассмотрены современные педагогические технологии и возможности их применения в работе учителя-логопеда. Раскрыто значение использования современных педагогических технологий в логопедической практике.

*Ключевые слова:* технология, педагогика, учитель-логопед, коррекция, дети с нарушением речи.

**Введение.** Современное образование не стоит на месте. В настоящее время существует множество педагогических технологий, которые используются в образовании. Педагогическая технология – это направление педагогики, целью которого является повышение эффективности образовательного процесса и гарантирование запланированного результата обучения. Само зарождение педагогической технологии было осознано учёными (Беспалько В.П., Ильина Т.А., Фрадкин Ф.П., Кларин М.В., Селевко Г. К., Щуркова Н.Е. и др.) и общественностью как настолько выдающееся событие, что ЮНЕСКО сочла нужным дать ей определение: «это выявление принципов и разработка приёмов оптимизации образовательного процесса путём анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путём конструирования и применения приёмов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов» [2, 3]. Педагогические технологии не прошли мимо работы учителей-логопедов. Благодаря активному применению современных технологий процесс коррекционной помощи проходит эффективнее. Инновации могут быть представлены как в виде абсолютной новизны, которая подразумевает отсутствие в данной сфере аналогов и прототипов; и относительной новизны, которая предполагает внесение некоторых изменений в уже имеющуюся практику [2].

**Основная часть.** С каждым годом количество детей, которые имеют нарушения речи увеличивается. Перед учителями - логопедами стоит ряд задач: проведение точной и качественной диагностики, правильное определение типа речевого нарушения, а также составление индивидуального образовательного маршрута по коррекции речевых нарушений.

В современной логопедической практике для оптимизации

коррекционного процесса логопеды активно используют следующие педагогические технологии:

- технология личностно-ориентированного обучения. Данная технология заключается в формировании подгрупп и микрогрупп детей, учитывая тип речевого нарушения, индивидуальные особенности и зону ближайшего развития;

- технология создания предметно-развивающей среды. В основу данной технологии входит создание условия для максимального речевого развития детей, зонирование логопедических кабинетов и образовательных пространств;

- здоровьесберегающие технологии. Данная технология заключается в сохранении и стимулировании здоровья детей, включая в коррекционные занятия артикуляционную, дыхательную, пальчиковую гимнастики, физкультминутки, методы сенсомоторной интеграции;

- технологии нейропсихологической коррекции. Целью данной технологии является использование учителем-логопедом на занятиях артикуляционной гимнастики с элементами бионергопластики, самомассаж кистей рук, кинезиологические упражнения, а также упражнения на развитие межполушарного взаимодействия;

- информационно-коммуникационные технологии. Данная технология подразумевает использование на логопедических занятиях проектора, интерактивной доски; компьютера, мультимедийной установки.

- игровые технологии. Цель – использование разных видов игр, создание игровых обучающих ситуаций на занятиях, что повышает работоспособность детей, активизируют познавательную деятельность;

- технология проблемного обучения. Данная технология заключается в постановке проблемных вопросов, ситуаций, задач и предоставление детям возможности изыскивать средства их решения, используя свои знания, усвоенные на предыдущих занятиях. Эта технология активизирует мышление детей, приучает к самопознанию.

Применение информационных технологий в образовании свидетельствует о положительном воздействии на формирование психических функций детей с ОВЗ и на становление его личности в целом [4].

Формирование и развитие речи сложный физиологический процесс. Речь является высшей психической функцией. Она несёт в себе важные функции: коммуникативную и сигнификативную, благодаря которым речь является средством общения и формой существования мысли, сознания. Это означает, что логопеду необходимо владеть и применять вышеперечисленные технологии в своей практике. Так, дыхательные упражнения улучшают ритм работы организма, развивают самоконтроль и произвольность [5].

На наш взгляд использование педагогических технологий в

логопедии имеет ряд положительных моментов:

1. Способствует мотивации к учебной деятельности. К примеру, использование логопедами ИКТ технологий позволит детям расширить кругозор, яркий и иллюстрированный материал привлекает детей чаще.

2. Развивает когнитивные способности. Использование традиционных и нетрадиционных технологий вместе развивают творческое мышление, к примеру, применение сигнальных карточек дети становятся более внимательными, а процесс запоминания ставится лучше.

3. Помогает логопеду на занятиях с детьми ОВЗ. Особенно, это касается детей с тяжёлыми речевыми нарушениями, которые требуют комплексного подхода к занятиям.

4. Дети становятся более инициативными на уроках, дружными.

5. Помогают психологически помочь ребёнку справиться с нарушениями речи.

6. Позволяют гармонично развивать ребёнка.

7. На занятиях возможно выполнение детьми различных заданий одновременно.

8. Ускоряют процесс логопедической помощи и коррекции.

9. Снижают зрительную, моторную нагрузку.

10. Позволяет включать родителей в коррекционный процесс.

**Заключение.** Использование современных педагогических технологий в логопедической практике позволяет учителям-логопедам перейти на новый, более качественный уровень обучения. Важной особенностью педагогических технологий выступает позиция ребёнка в коррекционном процессе, и позиция взрослых по отношению к нему. Педагог в общении с детьми придерживается позиции: «Не рядом, не с ним, а вместе!». Поэтому в настоящее время особенно актуально стоит вопрос о владении каждым учителем-логопедом современными педагогическими технологиями и применении их в своей профессиональной деятельности.

Современные педагогические технологии повышают эффективность коррекционных занятий учителей-логопедов. Дети более комфортно и раскрепощено чувствуют себя на занятиях, развиваются их социальные связи, активизируется познавательная деятельность, совершенствуются память, внимание, речь, мелкая моторика. Использование современных педагогических технологий повышает интерес детей к занятиям, улучшает закрепление полученных знаний, делает коррекционный процесс эффективнее.

### **Список литературы**

1. Артюгина, Т. Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб.-метод. пособие. / Т. Ю. Артюгина – Архангельск: АО ИППК РО, 2009. – 58 с.
2. Ахулкова, А. И., Образцов П. И, Черниченко О. Ф. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: Учебно-

методическое пособие / Под общ. ред. профессора П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.

3. Данилов, М. А. Процесс обучения в советской школе: Дис. д-ра пед. наук. М., 1958.
4. Мир информационных технологий в реабилитации детей с особыми возможностями здоровья: сборник материалов. – Ставрополь: Бюро новостей, 2016. – 104 с.
5. Ягяджик, С.С. Виды инновационных технологий и их характеристики / С. С. Ягяджик // Молодой ученый. – 2016. – № 23 (127). – С. 548-551.

УДК 617.75

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБОРУДОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

***Савенкова Юлия Яковлевна, Чайка Татьяна Владимировна,***  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк ДНР, РФ  
*yu.savenkova@mail.ru*

*Аннотация.* В статье рассматривается необходимость использования специального оборудования, которое помогает лицам с нарушениями зрения социализироваться и адаптироваться в социуме. Современное оборудование помогает не только в повседневной жизни, но и участвует в процессе обучения.

*Ключевые слова:* нарушение зрения, лица с овз, тифлотехнические приборы, оборудование для обучения.

**Введение.** Современные компьютерные технологии не прошли мимо лиц с нарушением зрения. Зрение является ведущим источником информации, ведь зрительный анализатор даёт нам 80% информации из окружающего мира. Любые зрительные нарушения приводят не только к дискомфорту, но и к трудностям в обучении, социализации, адаптации. Слабовидящие люди страдают низкой физической активностью, могут наблюдаться отставание в психоречевом развитии. Что касается жизни в обществе, то таким людям необходима помощь не только специалистов, но и использование современного оборудования, которое поможет в социально-бытовом ориентировании.

**Основная часть.** Согласно данным Всемирной организации здоровья (ВОЗ) в мире 45 млн человек лишены зрения и ещё 135 миллионов страдают различными дефектами зрения. По имеющимся прогнозам, число слепых людей на нашей планете к 2030 году увеличится до 75 млн человек, а слабовидящих – до 200 млн человек. Каждые пять секунд в мире слепнет один взрослый человек, каждую минуту – ребёнок. При этом в 75% случаев слепоту вызывают заболевания, которые можно вылечить и на начальных стадиях или предотвратить с помощью профилактических мер [1].

С таким ростом лиц с нарушениями зрения начался скачок компьютеризации в сфере тифлопедагогики. Использование современного оборудования решает ряд задач и устраняет проблемы для слабовидящих и слепых. Как правило дети с нарушением зрения получают образование в специальных дошкольных и школьных учреждениях, где с ними работает тифлопедагог и другие специалисты. В тифлопедагогике самым распространённым для обучения является шрифт Л.Брайля. Знаковая система, которая в нашем современном мире находится не только на листах книг, но и алфавит перенести на компьютерную клавиатуру, что позволило слабовидящим полноценно пользоваться ПК. Популярным оборудованием считается **СОМСИ**. Он представляет собой интеллектуальную систему обработки визуальной и звуковой информации, которая должна помочь инвалидам по зрению «видеть» окружающие их объекты и ориентироваться в пространстве [3].

Компания **HEDOReha-technikGmbH** выпустила изделие под названием **HedoScanK**- читающее устройство для незрячих людей. Этот прибор объединяет в себе сканер и компьютер, он автоматически сканирует печатный текст и читает его через встроенные динамики [4].

В Оксфордском университете учёные разработали специальные очки для слепых. В конструкцию созданных ими очков входят микрокамеры и компьютер. Камеры фиксируют очертания окружающих предметов и передают изображение на компьютер, который преобразует визуальные данные в звуковой формат и передаёт в виде звукового сообщения в наушник [2].

### **Польза использования тифлотехнического оборудования**

Из выше сказанного мы можем сказать, что использование оборудования несёт только положительный характер. С помощью оборудования дети, взрослые могут восполнять утраченную функцию зрительного анализатора. Помогает полноценно общаться с другими людьми.

1. С помощью оборудования лица с нарушением зрения получают приближённую информацию о предметах, формах, деталях;
2. Для тех, у кого дальтонизм, коррекционные очки помогают исправить дефект;
3. Помогают при обучении;
4. Участвуют в социально-бытовом ориентировании;
5. Голосовые подсказки, помогают если человек выполняет работу самостоятельно;
6. Помогают тифлопедагогу при организации учебного процесса;
7. Повышают интерес, мотивацию;
8. Помогают сделать среду «Доступной»;
9. Развивают когнитивные способности;
10. Передают информацию, перевозят ее в звуковые сигналы;

11. Помогают сохранить остаточное зрение;
12. Компьютер (программы) позволяют повторить и пройти задание несколько раз;
13. Повышают качество знаний, умений и навыков, приобретаемых на занятиях;
14. Повышают скорость достижения поставленных целей на коррекционно-развивающих занятиях;
15. Обеспечивают возможность продуктивной деятельности в условиях группового обучения;
16. Воспитываются такие качества как самостоятельность, уверенность, готовность быстро принимать решение;
17. Развивает творческие способности личности;
18. Позволяют приобрести приближенный жизненный опыт и смоделировать жизненную ситуацию;
19. Развивает мелкую и крупную моторику;
20. Информация для детей даётся в игровой форме.

Это далеко не весь перечень положительных характеристик использования тифлотехнических приборов. Конечно, существует и отрицательный момент их использования. Это связано с тем, что приобрести специальное оборудование для лиц с нарушениями зрения является, очень затратным. Стоит учесть тот момент, что оборудованием могут пользоваться только при условии сохранного интеллекта.

Что касается специальных коррекционных школ, то специалисты, работающие в них, должны уметь сами пользоваться, чтобы передавать свой опыт пользования слабовидящим, слепым.

**Заключение.** Это далеко не весь перечень приборов, которые помогают лицам с нарушениями зрения. Мы хотим отметить, что использование современного тифлотехнического оборудования это не только необходимость, это большой успех в техническом оснащении специального образования. Это позволяет создавать индивидуальные условия для обучения, повышать интерес к учебному процессу, активизировать познавательные процессы, усиливать мотивацию к обучению и работе.

#### **Список литературы.**

1. Дорогу осилит идущий! МKomissarov. Центр Информационного восприятия. URL: <https://mkomissarov.com/ru/fund/info/> (Дата обращения: 18.05.2024).
2. Коновалова, М. П. Современные информационные технологии: новые возможности спецбиблиотек. [Электронныйресурс]. – URL: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2016/disk/066.pdf> (Дата обращения: 18.05.2024).
3. В России представили «умную» систему, помогающую слепым видеть. ООО «Центр контактной коррекции зрения». URL: <https://magazinlinz.ru/v-rossii-predstavili-umnuyu-sistemu-pomogayushhuyu-slepym-videt.htm> (Дата обращения: 18.05.2024).

4. Компьютер информ / ИТ в здравоохранении. «В помощь незрячим людям» [Электронный ресурс]. – URL:[http://old.ci.ru/inform10\\_05/p\\_08.htm](http://old.ci.ru/inform10_05/p_08.htm) (Дата обращения: 18.05.2024).

УДК 373.24

## РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЫ

*Севостьянова Наталья Томасовна, Гнездилова Виктория Алексеевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*tomas\_na@mail.ru*

*Аннотация.* В статье приводится анализ современных взглядов отечественной педагогики на проблему развития образной речи у детей старшей дошкольной группы. Выделяют основные причины затруднений детей дошкольного возраста, связанные с использованием образных средств. Отмечаются направления психолого-педагогической деятельности, доступные для освоения старшими дошкольниками.

*Ключевые слова:* образная речь, дети старшего дошкольного возраста, развитие.

**Введение.** Одной из актуальных проблем развития речи дошкольников является формирование образных средств языка, которые способствуют более точной и выразительной передаче смысла речевого высказывания. На современном этапе, в речевой деятельности старших дошкольников преобладают просторечные формы общения, неумение передать образность предметов и явлений окружающего мира, что соответственно обедняет речь ребенка. Как известно, развитие образной речи – одно из направлений словарной работы в детском саду. Развитие образной речи не всегда рассматривается в единстве, как работа над овладением всеми сторонами речи (фонетической, лексической, грамматической). Поэтому для развития образной речи необходимо создание таких условий, в которых каждый ребенок мог бы передать свои эмоции, чувства, желания и взгляды, как в обычном разговоре, так и через образы.

Научная и методическая литература подтвердила значимость развития образной стороны речи детей старшего дошкольного возраста, на что указывают как педагоги (К.Д. Ушинский, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина и др.), так и психологи (А.А. Леонтьев, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.), лингвисты (О.С. Ахманова, А.Н. Гвоздев и др.). Проблема развития образности речи достаточно полно освещена в дошкольной педагогике.

Целью исследования является выявление особенностей развития образной речи у детей старшей дошкольной группы.

**Основная часть.** Образная речь – сложное, многогранное понятие и является синонимичным определением «образность» и «образность речи». Как отмечает И.И. Шеенко и К.Е. Панасенко, образностью называют способность слова создавать наглядно-чувственные образы предметов и явлений [5, с. 133]. В научной и методической литературе выделяются следующие основные средства образной речи, доступные старшим дошкольникам [1, с. 111]: сравнение – это прямое сопоставление одного предмета, явления с другим; метафора – перенос значения одного слова, предмета, явления на другое; эпитет – это образное определение, дающее дополнительную художественную характеристику кому-либо или чему-либо; синонимы – слова, разные по написанию, но имеющие схожее или тождественное значение; антонимы – это слова, различные по звучанию, имеющие прямо противоположные значения и др.

Исследователи М.В. Фадеева и М.В. Лихарева, выделяют следующие основные причины затруднений детей дошкольного возраста, связанные с использованием образных средств [4, с. 88]:

- 1) возрастные особенности развития воображения, наглядно-образного и логического мышления старших дошкольников;
- 2) недостаточный литературный и фольклорный опыт детей;
- 3) отсутствие у педагогов лингвистического подхода к подбору текстов;
- 4) низкий уровень педагогической компетентности родителей в области ознакомления детей с образными средствами речи;
- 5) отсутствие нерегламентированных форм детской деятельности.

Определяя дальнейшие направления, очень важно организовать своевременное, отвечающее современным условиям – воспитание и обучение по развитию образной речи у детей старшей дошкольной группы.

Рассмотрим некоторые современные исследования в данной области.

Так, воспитатель Л.Н. Склярова предлагает развитие образной речи через реализацию следующих педагогических условий [3, с. 70]:

- знакомить детей с художественными произведениями, характеризующимися образностью и выразительностью языка;
- для образного выражения мысли, использовать в речи фразеологизмы;
- учить пользоваться в речи вербальными (интонация, лексика и синтаксис) и невербальными (мимика, жесты, пауза) средствами общения.

Согласно результатам исследования автора, после реализации выделенных педагогических условий дети безошибочно называют и определяют жанр художественных произведений, передают эмоционально и выразительно сюжет произведений, называют героев, основные события. Умело выделяют средства образной выразительности (эпитеты, сравнения, гиперболы, звукоподражания и т.д.).

Можно выделить материалы К.В. Крупиной и М.Я. Добря, в которых

представлены возможности использования сказки в развитии образной речи детей старшего дошкольного возраста. По их мнению, сказка имеет богатый выразительный и красочный язык, что является эффективным средством развития и обогащения образной речи. [2, с. 118]

Авторы предлагают при работе с русской народной сказкой использовать две группы приемов, которые условно представим в таблице 1.

Таблица 1 – Приемы при работе с русской народной сказкой для развития образной речи со старшими дошкольниками

Приемы первой группы	Приемы второй группы
1. Вопросы по сказке. Они должны быть разнообразными по своей направленности. Одни вопросы должны помогать дошкольникам точнее охарактеризовать героев произведения. Другие вопросы должны помогать детям почувствовать основную идею сказки.	1. Повторное чтение отрывков из текста по заявкам детей. С помощью этого приема ребенок наиболее полно воспринимает художественные достоинства произведений и замечает различные средства выразительности.
2. Рассматривание иллюстраций и накопление у дошкольников представлений о том, как рисунки художников помогают человеку лучше понять произведение.	2. По просьбе воспитателя дошкольники вспоминают и рассказывают о самом грустном, самом страшном или самом смешном эпизоде из произведения; пересказывают поступки героев и описания природы, которые им больше всего понравились и запомнились.
3. Словесные зарисовки. Здесь детям предлагается стать художниками-иллюстраторами. Ребенок должен подумать и рассказать, какие иллюстрации к сказке он хотел бы нарисовать.	3. Воспитатель напоминает один из эпизодов сказки и просит детей рассказать о нем по подробнее. 4. Драматизация отрывков из сказки, которые наиболее интересны и эффективны в плане обогащения и активизации словарного запаса ребенка.

По таблице 1, стоит отметить, что приемы этой группы способствуют наиболее полному и глубокому проникновению в образный строй и язык произведения.

**Заключение.** Рассматриваемый в данной работе педагогический опыт, может использоваться при работе над образностью речи дошкольников. Обобщая материалы, образность речи можно трактовать, как способность слова создавать наглядно-чувственные образы предметов и явлений окружающего мира. Только совместная деятельность, направленная на участие всех субъектов педагогического процесса, будет способствовать воспитанию интереса детей к языковому богатству родной речи, умению творчески использовать в своей речи разнообразные средства выразительности.

## Список литературы

1. Дощечникова, Т. И. Развитие образной речи у старших дошкольников как психолого-педагогическая проблема / Т. И. Дощечникова, Е. Е. Плотникова // Актуальные вопросы современной науки и образования. – 2020. – С. 109-112.
2. Крупина, К. В. Возможности использования сказки в развитии образной речи детей старшего дошкольного возраста / К. В. Крупина // Актуальные вопросы современной науки. – 2019. – С. 114-120.
3. Складорова, Л. Н. Развитие образной речи старших дошкольников / Л. Н. Складорова // Кооперация науки и общества - путь к модернизации и инновационному развитию. – 2020. – С. 69-72.
4. Фадеева, М. В. Особенности педагогической деятельности по развитию образной речи детей старшего дошкольного возраста / М. В. Фадеева, М. В. Лихарева // Заметки ученого. – 2021. – №7-2. – С. 86-90.
5. Шеенко, И. И. Сущность понятия и виды образной речи / И. И. Шеенко, К. Е. Панасенко // Молодой ученый. – 2019. – №30 (268). – С. 131-133.

УДК 376

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Сергеева Валентина Владимировна, Ручица Татьяна Сергеевна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
Донецк, ДНР, РФ  
*valentinapirog219@gmail.com, t.ruchitsadonnu@mail.ru*

*Аннотация.* В тезисах определяется значимость развития мелкой моторики для детей с задержкой психического развития. Обосновывается важность проведения логопедической работы с детьми с задержанным типом развития. Рассмотрены различные методики для развития тонкой моторики детей.

*Ключевые слова:* мелкая моторика, дети с задержкой психического развития, развитие.

Одной из наиболее распространённых категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья являются дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР), которые имеют отставание в развитии сенсорной, моторной, эмоциональной сферы и других негрубых нарушений познавательной сферы. Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, А.В. Запорожец изучали особенности развития, в частности мелкой моторики детей с ЗПР. В научных работах К.С. Лебединской, Е.М. Мастюковой, М.С. Певзнер отмечается, что у детей с ЗПР наблюдаются отклонения в двигательном развитии, особенно страдает моторика кистей и пальцев рук. У детей плохо скоординирована мелкая моторика пальцев, пальцы неуклюжие, темп и точность дезорганизованы, так как нервная регуляция движений развита слабо, а выносливость очень

низкая. В ряде исследований Н.Ю. Боряковой, Е.С. Слепович показано, что дошкольники с ЗПР не готовы к школе, одной из причин является низкий уровень сформированности графомоторных навыков [1].

В методической литературе, ориентированной на работу с детьми с ЗПР, в основном представлены традиционные приёмы по развитию тонких движений рук. Несмотря на то, что в настоящее время разработано множество методик и подходов по развитию мелкой моторики детей, как с нормой развития, так и с нарушениями, однако возможность и важность развития тонкой моторики с помощью подвижных игр на логопедических занятиях недооценивается. Развитие пальцевой моторики рук у детей дошкольного возраста с ЗПР имеет свои характерные особенности. Задержка в развитии общей и, особенно, мелкой моторики проявляется также в технике движений и двигательных качествах, с выраженным дефицитом психомоторных навыков [2]. В продуктивной деятельности дети дошкольного возраста обладают несформированными техническими навыками, они не могут контролировать нажим карандаша, испытывают трудности при работе с ножницами. Почти для всех детей с ЗПР общей чертой является недостаточность двигательного тонуса, что приводит к нарушению движений рук. Развитие мануальных навыков может осуществляться на различных занятиях. Однако из-за слабого развития мелких мышц кистей рук у детей графические действия быстро приводят к утомлению. Дети часто отказываются от таких занятий, мотивируя свой отказ сильной усталостью рук. Именно в этом контексте возрастает роль подвижных игр, которые предоставляют широкие возможности для тренировки мелких мышц рук при различных видах деятельности (например, подвижные игры с потешками, перекладывание мелких предметов в эстафетах) [3].

С целью изучения развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проводилось исследование с применением методик: «Домик» (Н.И. Гуткина), проба пальцевого гнозиса и праксиса (А.Л. Сиротюк), проба на перебор пальцев (А.Л. Сиротюк) [4]. Группа детей была разделена на экспериментальную и контрольную. По результатам обследования были получены данные, свидетельствующие о том, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, принимавших участие в исследовании, был выявлен средний уровень развития мелкой моторики: у 60% детей из экспериментальной группы и у 80% детей контрольной группы. В экспериментальной группе 40% детей имеют низкий уровень развития тонкой моторики, а в контрольной – 20%; Высокий уровень развития мелкой моторики в обеих группах не выявлен. Можно заключить, что у детей с ЗПР отмечается низкий и средний уровни сформированности моторных навыков, моторная неловкость, наличие синкинезий, что свидетельствует о нарушениях на всех уровнях моторного развития. В связи с чем с детьми с ЗПР необходимо провести

коррекционную работу по развитию мелкой моторики.

Исходя из выше изложенного, была предложена концепция коррекционно-развивающей педагогической технологии, применяемой на логопедических занятиях. Данная концепция состоит в организации развития моторного праксиса путем системного воздействия на общую и мелкую моторику, на речь и другие психические процессы с применением подвижных игр. В настоящее время на логопедических занятиях существует целый ряд мероприятий, способствующих развитию мелкой моторики и тонкой моторики пальцев рук: пальчиковая гимнастика; переключивание и игры с бусинками; конструирование с помощью большого и маленького конструктора; рисование различными материалами и методами; работа с бумагой; игры в сухом бассейне; выкладывание контуров предметов, букв из круп, ниток, спичек и многое другое [5]. Всё это позволяет развить мелкую моторику пальцев и кистей рук, зрительное восприятие, внимание, координацию пальцев и глаз, их взаимосвязь, успешное овладение школьным навыком – письмом.

По окончании проведенной коррекционной работы была проведена повторная диагностика по изучению развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. В экспериментальной группе у 20% детей был определен высокий уровень развития пальцевого гнозиса и праксиса, мелкой моторики, а по методике «перебор пальцев» не был выявлен низкий уровень. По результатам сравнительного анализа по U-критерию Манна-Уитни между контрольной и экспериментальной группами после проведенной коррекционной работы в экспериментальной группе в значениях показателей методик «Пробы пальцевого гнозиса и праксиса» (А.Л. Сиротюк) и «Проба на перебор пальцев» (А.Л. Сиротюк) есть различия при уровне значимости  $p \leq 0,05$ , что свидетельствует о том, что рекомендованный комплекс мероприятий по развитию мелкой моторики, оказался эффективным. С детьми контрольной группы проводились традиционные логопедические занятия, без применения разработанного комплекса со стандартными занятиями, которые проводил учитель-логопед с детьми из контрольной группы; не были выявлены значимые изменения в развитии мелкой моторики.

Подводя итог, можно отметить, что развитие мелкой моторики у детей с ЗПР играет важную роль, поскольку оказывает большое влияние на уровень сформированности высших когнитивных процессов, стимулирует интеллектуальную и творческую активность. Различные манипуляции с предметами создают положительный эмоциональный фон, формируют навыки выполнения учебных действий и способствуют обогащению речевой деятельности. Благодаря совершенствованию мелкой моторики ребёнок расширяет круг своих знаний об окружающем мире, развивает память и зрительное восприятие.

### Список литературы

1. Фаина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г. В. Фаина. – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.
2. Качур, С. Б. Особенности развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / С. Б. Качур // Молодой ученый. – 2023. – № 37 (484). – С. 110-116. – URL: <https://moluch.ru/archive/484/105951/> (дата обращения: 04.02.2024)
3. Назаренко, Л. Д. Оздоровительные основы физических упражнений. / Л. Д. Назаренко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2009. – 240 с.
4. Безруких, М. М. Как подготовить ребёнка к школе / М. М. Безруких. – Тула: Арктоус, 2007. – 71 с.
5. Рыбаченко, А. Б. Роль дидактических игр и игровых упражнений для развития мелкой моторики рук у детей с задержкой психического развития / А. Б. Рыбаченко, М. Ф. Барба, Е. В. Харсекина // Вопросы дошк. педагогики. – 2012. – № 1. – С. 35–42.

УДК 373.1

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Сиделева Татьяна Викторовна,*

Детский социальный центр администрации города Донецка,

г. Донецк, ДНР, РФ

*sideleva2323@mail.ru*

*Аннотация.* Статья рассматривает актуальность применения данных приемов в современном дошкольной образовательной организации. В статье подчеркивается постоянное обновления учебных методик и использования эффективных приемов для развития ребенка и создания благоприятной образовательной среды. Статья показывает, что психолого-педагогические приемы помогают учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, развивать социальные навыки и творческое мышление, а также повышают мотивацию и интерес детей к обучению. Для достижения этих целей воспитателям рекомендуется применять психолого-педагогические приемы, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* психолого-педагогические приемы, дошкольное образование, индивидуальный подход, игровая направленность, современные технологии, личностные качества.

**Введение.** Психолого-педагогические методы в учебном процессе детского сада, являются важным аспектом современной педагогики. Детская психология, которая стремительно развивается, и новые подходы к образованию требуют от воспитателей постоянного обновления своих новшеств, методик и использования эффективных технологий, способствующих развитию ребенка и создания благоприятной атмосферы

в образовательной среде.

Актуальность применения психолого-педагогических приемов в дошкольных образовательных организациях на современном этапе неоспорима. В условиях быстрого развития технологий и изменения требований к процессу образования, психолого-педагогические технологии играют важную роль в эффективной работе с детьми.

В современных ДОО воспитатели и педагоги все больше ориентируются на формирование индивидуально-личностных характеристик и уникальности каждого ребенка. С участием психолого-педагогических технологий вероятно квалифицировать степень развития ребенка, его интересы, потребности, и адаптировать образовательный процесс под его индивидуальные возможности, также важно учитывать социальные аспекты развития детей, и воспитатели используют всевозможные методы и игры, направленные на развитие коммуникативных навыков, взаимодействие с окружающими, формирование умений конструктивного взаимодействия в коллективе. Психолого-педагогические технологии помогают выстраивать положительные взаимоотношения между детьми и педагогами, создавая дружескую и поддерживающую атмосферу [1].

В целом, применение психолого-педагогических технологий в ДОО на современном этапе становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Они позволяют учитывать потребности и особенности каждого ребенка, способствуют развитию социальных навыков и творческого мышления, а также повышают мотивацию и интерес детей к обучению. Использование таких технологий позволяет создать эффективную и разнообразную систему образования, которая способствует гармоничному развитию каждого ребенка.

Авторы и исследователи, работающие в данной тематике, включают в себя таких известных специалистов, как Леонид Занков, Василий Давыдов, Леонид Венгер, Елена Бодрова и другие. Их работы и исследования являются опорой для разработки новых педагогических стратегий и методик, направленных на эффективное взаимодействие педагога и ребенка [3].

Среди психолого-педагогических технологий, которые могут использоваться воспитателями в работе с детьми дошкольного возраста, можно выделить несколько основных:

- игровая технология – игра важна для развития психических процессов и социализации ребенка, а также стимулирует развитие творческого мышления;
- проблемно-поисковая технология – направлена на формирование аналитического и поискового мышления, способности решать задачи и взаимодействовать с окружающим миром;

– проектная технология – основана на исследовательском подходе к обучению и позволяет детям самостоятельно исследовать окружающую среду, задавать вопросы и т.д.

– индивидуальная дифференциация – позволяет учитывать особенности каждого ребенка и разрабатывать индивидуальный план его образовательной программы;

– дифференцированный подход – предусматривает использование различных методов и методик обучения, чтобы удовлетворить потребности разных детей;

– мультимедийные технологии – использование современных технических средств обучения (компьютеры, интерактивные доски, планшеты) способствует активизации познавательной деятельности детей и развитию их информационной грамотности.

На современном этапе применение психолого-педагогических технологий в дошкольных образовательных организациях имеет ряд особенностей:

Индивидуальный подход: одной из особенностей является индивидуальный подход к каждому ребенку. Психолого-педагогические технологии позволяют учитывать особенности развития и потребности каждого ребенка в обучении и воспитании.

Игровая направленность: в современных психолого-педагогических технологиях большое внимание уделяется использованию игровых методов, которые способствуют усвоению знаний и развитию навыков через игру. Игровая деятельность помогает детям лучше усваивать информацию, активно развиваться и проявлять свои способности.

Основная цель использования психолого-педагогических приемов в ДОО на современном этапе – это обеспечение полноценного развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей. Эти технологии позволяют создавать условия для успешного обучения, развития и адаптации детей в современном обществе.

Одна из основных задач применения педагогами психолого-педагогических технологий в ДОО это – раскрытие творческих и когнитивных способностей детей дошкольного возраста, создание условий для их саморазвития и самовыражения. Это осуществляется через использование интерактивных методов обучения, игровой деятельности, развивающих задач и экспериментов. Такие технологии помогают стимулировать детей к исследованию и познанию мира вокруг них [4].

Дошкольный возраст сопровождается реактивностью эмоций и формированием чувств, поэтому важной особенностью применения психолого-педагогических технологий в работе с детьми дошкольного возраста – это учет их эмоционального состояния и поддержка эмоционального развития. Психологические методы могут использоваться

для регуляции эмоций, управления конфликтами и развития социо-эмоциональных навыков.

**Заключение:** Также следует отметить, что психолого-педагогические приемы для дошкольников должны быть разнообразными и иметь интересные и привлекательные формы представления материала. Использование различных игр, рисования, конструирования, моделирования и других креативных методов способствует активизации познавательного процесса и развитию детского творчества.

Каждый ребенок уникален и имеет свои особенности и потребности. Поэтому педагоги и психологи должны стараться создавать гибкую и дифференцированную систему работы, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка и создавая оптимальные условия для его развития. Работа с использованием современных методик и подходов позволяет создать благоприятную образовательную среду, способствующую развитию всех аспектов личности ребенка.

### **Список литературы**

1. Афонин, И. Д. Психология и педагогика высшей школы / И. Д. Афонин, А. И. Афонин. – М.: Русайнс, 2018. – 256 с.
2. Авдулова, Т. П. Насыщенность образовательной среды и ее психологическая безопасность / Т. П. Авдулова // Справочник старшего воспитателя. 2014. № 8. С 12 - 13.
3. Бордовская, Н. В. Психология и педагогика: Учебник / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. - СПб.: Питер, 2018. – 320 с.
4. Люблинская, А. А. Воспитателю о развитии ребенка / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение; Издание 2-е, испр. – 2021. - 256 с.
5. Сухов, А. Н. Социальная психология: учебное пособие / А. Н. Сухов, М. Г. Гераськина. – 8-е изд., переработанное и дополненное. – Москва: ЮНИТИ, 2020. – 367 с.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ ИСКУССТВ СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Слота Наталья Владимировна, Шевченко Олег Евгеньевич,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*nataliya.slota@mail.ru*

*Аннотация.* В данной статье затрагивается проблема реализации педагогических условий формирования волевых качеств у детей в условиях школы искусств средствами вокальной деятельности. Представлены этапы исследования, в каждом из которых доминирует определенный вид деятельности и осуществляется реализация педагогических условий.

*Ключевые слова:* педагогические условия, волевые качества, школа искусств, вокальная деятельность.

**Введение.** Результатом вокальной деятельности учащихся является процесс исполнения вокальных произведений. Исполнители уверенно приступают к воспроизведению вокальных звуков, но качество такого воспроизведения является результатом работы над собой [3].

Для определения оптимальных условий, обеспечивающих эффективность формирования волевых качеств, прежде всего, выясним сущность и содержание понятия «условие». В справочной литературе «условием» определяется необходимое обстоятельство, которое позволяет осуществление, создание, образование чего-либо или способствует чему-либо; обстоятельства, особенности реальной действительности, при которых происходит или совершается что-либо; правило, устанавливаемое в какой-либо сфере жизни или деятельности [4].

**Основная часть.** Понятие «педагогические условия» трактуется учеными неоднозначно. Одни ученые понимают под этим термином обстоятельства и возможности, от которых зависит успешность функционирования и развития определенной педагогической системы [2], другие – факторы и правила успешности жизнедеятельности педагогической системы [5], третьи – требования, которые должны выполнять педагоги с целью обеспечения эффективности педагогического процесса.

Несмотря на разнообразие вариантов определения понятия «воля», можно уверенно говорить, что воля – это способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия.

Динамика процесса формирования у детей среднего школьного

возраста волевых качеств в вокальной деятельности в условиях школы искусств представлена в исследовании тремя этапами, в каждом из которых доминирует определенный вид и характер деятельности:

мотивационный этап – наблюдение за творческими достижениями других и формирование положительного отношения учащихся к вокально-сценической деятельности, мотивации во время концертных выступлений;

творческо-репетиционный – от подражательного творчества до создания собственных интерпретаций музыкального образа произведения;

творчески-сценический – отработка умений, полученных учащимися на предыдущих этапах, формирование умения воплощения музыкального образа в публичной деятельности.

На каждом из выделенных нами этапов мы считаем целесообразным реализацию педагогических условий, а именно: создание комфортной творческой среды во время музыкальных занятий, активизация воображения и волевых стремлений детей через восприятие музыкального произведения, организация систематических выступлений детей перед публикой.

На первом мотивационном этапе работа была направлена на адаптацию учащихся к ансамблевому пению, создание положительной атмосферы на занятиях, формирование мотивации, потребности в вокально-сценической деятельности, расширение понятий о концертной деятельности, ее содержании, творческом развитии детей.

Поставленная цель и задачи требовали применения таких методов, как: тематические беседы о жанрах музыки, предоставление информационных сведений об интересных фактах возникновения произведения, побуждение учащихся к выделению во время прослушивания эстетически ценных произведений, сравнение разных жанров на одну тему, проведение художественных аналогий между вокальными произведениями и произведениями разных видов искусства, анализ прослушанных концертов коллективов [1].

Организационный этап каждого занятия требует создания атмосферы доверия и дружелюбия, обеспечения нормальной внешней обстановки для работы. Работа в направлении создания атмосферы доброжелательного морально-психологического климата происходила благодаря систематическому использованию упражнений по психологическому тренингу «Пожелания для друга», «Комплимент», музыкально-творческого упражнения «Повтори звук». Музыкальное сопровождение задач знакомило учащихся с вокальным материалом, который изучался на данном музыкальном занятии, расширял музыкальный кругозор учащихся.

Второй этап, творческо-репетиционный, был направлен на формирование у учащихся умения интерпретации, развитие способностей к наиболее точному воспроизведению музыкально-выразительных средств художественного произведения; на этом этапе применялся комплекс

импровизационно-творческих упражнений, ролевые игры, инсценизация вокальных произведений.

Для формирования у детей умения интерпретации вокальных произведений мы применяли метод моделирования творческого процесса. Настройка учащихся на проявление самостоятельности при создании интерпретации в начале работы происходила путем выбора соответствующего репертуара, содержащего яркие, четко выраженные по содержанию образы, простые для восприятия. Например, русские народные песни «Во кузнице», «Во саду ли, в огороде», В. Моцарт «Весенняя». Создать интерпретацию вокального произведения и осознать музыкальный образ учащимся помогало выполнение задач на двигательные импровизации со вспомогательным реквизитом (куклой, зонтиком, цветком и т.п.), двигательные импровизации под музыку контрастного характера, метод пластического интонирования.

Третий этап, творчески-сценический, был направлен на привлечение учащихся к систематической концертно-сценической деятельности. На этом этапе мы использовали элементы импровизации, целенаправленную активизацию слухового контроля в процессе ансамблевого музицирования, методы развития коммуникативно-артистических умений,

На данном этапе решались следующие задачи: закрепление и практическая апробация учащимися полученных на предварительных этапах знаний по технике исполнительского искусства, внедрение и расширение способности учащихся к воплощению в процессе пения образцов вокально-ансамблевого искусства; привлечение учащихся к самостоятельной творческой интерпретации; подготовка к публичной демонстрации учащимися вокального достояния.

На творчески-сценическом этапе предлагается применение методов и приемов: методы, направленные на подготовку учащихся к публичной демонстрации вокальных достояний (соблюдение последовательной этапности в подготовке к публичному выступлению, пение с инсценировкой, сопоставление исполнения в классе и на сцене, положительный анализ сценических достижений); методы, применяемые на фоне определения педагогом индивидуальных психологических особенностей каждого ученика и внедрения тренингов с целью снятия возможных психологических зажимов, страхов во время выступления на сцене (привлечение к использованию импровизации в публичной деятельности, активизация адекватной реакции на публику, побуждение к сосредоточению на передаче образа произведения, побуждение к самоконтролю ученика).

**Заключение.** Реализация представленных педагогических условий в условиях школы искусств средствами вокальной деятельности помогают преподавателям формировать волевые качества у детей. Благодаря формированию волевых качеств в процессе вокальной деятельности школ

искусств исполнители-вокалисты способны к сознательному и целенаправленному регулированию собственного пения, преодолению недостатков в процессе вокальной работы и реализации своих потенциальных музыкально-творческих возможностей.

### Список литературы

1. Безант, А. Вокалист. Школа пения: Учебное пособие / А. Безант. – СПб. : Лань, Планета музыки, 2020. – 192 с.
2. Бережная, И. Ф. О корректном употреблении понятий «факторы» и «условия» в педагогических исследованиях / И. Ф. Бережная // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении. Выпуск 2: сборник научных статей. – Воронеж, 2009. – 270 с.
3. Заседателев, Ф. Ф. Научные основы постановки голоса / Ф. Ф. Заседателев. – Москва: Издательство «Лань», 2016. – 167 с.
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
5. Падалка, Г. Н. Педагогика искусства (Теория и методика преподавания дисциплин искусства) / Г. Н. Падалка. – К., 2008. – 274 с.

УДК 376.42

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Соболева Мария Владимировна,*

ГКОУ «Торезская специальная школа-интернат №43»,

г. Торез, ДНР, РФ

*mariasoboleva196@mail.ru*

*Аннотация.* В статье рассматривается специфика проявления дисграфии у школьников с нарушением интеллекта. Представлены особенности организации работы по преодолению дисграфии у детей данной категории и ее значение. Указаны этапы и направления логопедической работы при артикуляторно-акустической и акустической дисграфии, дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, грамматической и оптической дисграфии.

*Ключевые слова:* дисграфия, логопедическая работа, умственная отсталость.

**Введение.** Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. В понятие письменная речь входят чтение и письмо. Письмо – знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью графических элементов передавать информацию на расстоянии и закреплять ее во времени.

Дисграфией называют частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных

несформированностью высших психических функций. Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии [2, с.473].

Соботович Е.Ф., Гнездилов М.Ф., Воронкова В.В., Гопиченко Е.М. в своих исследованиях указывают на то, что обучающиеся с умственной отсталостью испытывают существенные затруднения в овладении правильным письмом, о чем свидетельствуют ошибки в их письменных работах. Дисграфия у умственно отсталых школьников проявляется чаще всего в сложном виде, в сочетании различных форм [5].

**Основная часть.** Формирование у обучающихся с умственной отсталостью навыков грамотного письма является одной из важнейших задач обучения родному языку, что составляет основу письменной речи, без которой невозможен процесс успешного школьного обучения.

Для эффективной работы по преодолению дисграфии с детьми с нарушениями интеллекта необходимо уделять особое внимание следующим аспектам:

1. Проведение диагностики для определения специфики проявления дисграфии и индивидуальных особенностей каждого ребенка.
2. Создание индивидуальной логопедической программы, учитывающей потребности и возможности обучающегося.
3. Подбор методик и адаптация обучающих материалов для максимальной доступности и эффективности коррекционной работы.
4. Участие в коррекционной работе других педагогов и родителей.

Коррекционная работа по исправлению нарушений письменной речи должна проводиться совместно с учителем начальных классов или учителем русского языка. Логопедическая работа по развитию письменной речи, построение занятий на основе программы русского языка позволяет предотвращать возможные ошибки, исправить имеющиеся ошибки и закрепить материал, пройденный на уроках русского языка [1, с. 4].

В основе организации логопедической работы лежит проведение скрупулезной всесторонней диагностики с целью выявления характера и структуры нарушения у конкретного обучающегося, а также индивидуальные особенности его проявления.

Основными этапами логопедической работы *при артикуляторно-акустической дисграфии* являются:

- подготовительный этап, на котором осуществляется развитие слухового и зрительного внимания, фонематического восприятия, слуховых дифференцировок, уточнение артикуляции звуков в слуховом и произносительном аспектах; также на этом этапе может проводиться коррекция звукопроизношения;
- основной этап, в рамках которого работают над развитием

слухового и зрительного внимания, фонематического анализа и синтеза, дифференциацией оппозиционных звуков в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, текстах;

- на заключительном этапе осуществляется закрепление полученных знаний и умений и их перенос на другие виды деятельности.

Основными направлениями логопедической работы с детьми с *акустической формой дисграфии* являются:

1. Развитие фонематического восприятия.

2. Обучение простым и сложным формам звукобуквенного анализа и синтеза слов.

3. Уточнение и сопоставление звуков в произносительном плане с опорой на слуховое и зрительное восприятие, на тактильные и кинестетические ощущения.

4. Выделение определенных звуков на уровне слогов, слов, словосочетаний, предложений и текста.

5. Определение позиции звука по отношению к другим [4, с. 70].

В процессе коррекции *оптической дисграфии* параллельно с развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза проводится работа над речевыми обозначениями этих отношений: над пониманием и употреблением наречий, предложных конструкций. Важное место при устранении оптической дисграфии занимает работа над уточнением и дифференциацией графических образов смешиваемых букв. Различение осуществляется поэтапно: дифференциация изолированных букв, букв в слогах, словах, в предложениях, тексте.

Логопедическая работа с детьми по развитию языкового анализа и синтеза также включает в себя:

– работу по интеллектуальному развитию;

– развитие мелкой моторики пальцев рук;

– развитие восприятия и понимания речи;

– развитие экспрессивной речи, формирование фразы, распространение и употребление в речи простых предложений.

Содержание коррекционной работы *при аграмматической форме дисграфии* реализуется на протяжении трех взаимосвязанных этапов.

I этап. Обучение связности высказывания. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей. Формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм:

II этап. Усвоение языковых средств межфразовой связи. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей. Формирование наиболее сложных и менее продуктивных форм словоизменения.

III этап. Овладение более сложными видами средств межфразовой связи. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей. Закрепление школьником более сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм

словоизменения [3, с. 4-5].

В ходе работы необходимо постепенное усложнение форм речи, заданий и подачи материала.

**Заключение.** Таким образом, направления логопедической работы по коррекции нарушений письма разнообразны. Каждая форма дисграфии имеет специфические особенности и свою специфику построения коррекционной работы. Основными задачами логопедической работы при дисграфии у школьников с умственной отсталостью являются: развитие правильного звукопроизношения, фонематического слуха, зрительного и слухового анализа и синтеза, развитие связной речи, которые служат одной цели: формированию грамотного письма.

### Список литературы

1. Вишнякова Е. А., Притужалова О. А. Специфика обучения русскому языку обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в основной школе: методические материалы / авторы-составители: Е. А. Вишнякова, О. А. Притужалова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020. – 53 с.
2. Волкова Е. А. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. Л69 заведений / под ред. Л. С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 703 с.
3. Мазанова Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда / Е. В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006. - 136 с.
4. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоления у младших школьников / И. Н. Садовникова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2015. – 256 с.
5. Филиппова, Е. Н. Новые подходы в коррекции дисграфии у учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Е. Н. Филиппова. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — Т. 0. — Санкт-Петербург: СатисЪ, 2014. — С. 215-217.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Стулюс Юлия Руслановна, Сафонова Виолетта Викторовна,  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
88xjuly@gmail.com*

*Аннотация.* В статье представлена информация о проблемах формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, а также раскрыты особенности связной речи и ее формы.

*Ключевые слова:* связная речь, монологическая форма речи, диалогическая форма речи, общее недоразвитие речи.

В младшем дошкольном возрасте формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи является серьезной проблемой, которая привлекает внимание специалистов в сфере логопедии. Исследования сложностей в овладении связной речью дошкольниками с ОНР проводились такими учеными, как М.В. Арсеньева, Т.Д. Барменкова, В.К. Воробьев, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребов и др.

В период дошкольного возраста речь ребенка тесно связана с его личным опытом, что отражается в том, как он выражает свои мысли. Очень важно осознавать, что развитие речи у таких детей требует специального подхода и комплексного воздействия на различные аспекты общения.

Уже в старшем дошкольном возрасте развитие связной речи достигает довольно высокого уровня. Этот период является ключевым для формирования у ребенка умения связно излагать свои мысли. Овладение ребенком монологической речью начинается в возрасте 5-6 лет, когда происходит завершение процесса развития фонематической стороны речи. На этом этапе дети начинают использовать разнообразные связные конструкции, активно пользуются сложными предложениями и начинают понимать логическую последовательность изложения информации. Важно помнить, что для успешного развития монологической речи необходимо обеспечить ребенку разнообразные ситуации общения, где он сможет практиковать свои навыки. Поддержка и поощрение со стороны взрослых играют ключевую роль в формировании у ребенка умения связно излагать свои мысли. Родители и педагоги могут помочь ребенку развивать монологическую речь, задавая ему вопросы, поддерживая беседы, рассказывая интересные истории. Важно также обращать внимание на правильное использование грамматических конструкций и лексики [7].

Исследования подтверждают, что использование диалогической речи детьми способствует более точным и разнообразным ответам, адаптированным к контексту вопроса. Более того, дети проявляют способность формулировать собственные вопросы и адекватно отвечать на них во время общения. Они также умеют корректировать и дополнять ответы собеседников, что говорит о развитии их критического мышления.

Под воздействием прогрессирующей мыслительной деятельности происходят изменения не только в содержании, но и в форме детской речи. Дети становятся способными более красноречиво выражать свои мысли, систематизировать информацию и приспособлять ее к условиям общения. Этот процесс способствует не только улучшению навыков общения, но и развитию когнитивных способностей [5].

Связная речь играет важную роль в процессе общения и понимания. По мнению С. Л. Рубинштейна, связность речи – это оформленные мысли того, кто говорит или пишет, с помощью речи, при этом связность должна быть понятна слушающему или читающему [6].

Значительным элементом процесса обучения детей искусству рассказывания можно назвать методику, предложенную ученым В.П. Глуховым. Данная методика включает в себя ряд этапов, способствующих развитию у детей навыков высказывания в форме монолога. Одной из ключевых составляющих этой методики является формирование умения создавать высказывания на основе наглядного восприятия.

Следующая стадия включает в себя воспроизведение прослушанного текста, что способствует улучшению понимания и запоминания информации у детей. После этого дети переходят к составлению рассказа-описания, что позволяет им развить свою фантазию и творческий потенциал.

Наконец, последняя стадия системы – рассказывание с элементами творчества. В процессе этого этапа дети придумывают сюжеты, начала и концы рассказов, делают выводы и умозаключения. Таким образом, они учатся выражать свои мысли и идеи более креативно и логично [2].

Для успешного формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста необходимо уделить внимание различным аспектам развития речи. Одним из ключевых умений является способность пересказывать литературные произведения и составлять разнообразные виды рассказов – от повествовательных до описательных. Применение разнообразных методик, таких как мнемотехника и игровые технологии, играет важную роль в процессе обучения и развития речи у детей [1].

Необходимо отметить, что работа по овладению навыков связной речи у детей с общим недоразвитием речи требует тщательного и поэтапного подхода. Она должна основываться на понимании процессов формирования текста у детей с нормативным развитием. Важно также

учитывать механизмы нарушения построения связного высказывания у детей с отклонениями в развитии. В процессе работы необходимо поощрять детей, поддерживать их мотивацию и постоянно отслеживать прогресс. Важно создать благоприятную атмосферу для обучения, где каждый ребенок будет чувствовать себя комфортно и уверенно. Только при таком индивидуальном и тщательном подходе можно добиться значительных результатов в развитии связной речи у детей с общим недоразвитием речи [3].

Эффективное использование здоровьесберегающих технологий в обучении также может способствовать улучшению концентрации учащихся и повышению их мотивации к обучению. Благодаря разнообразным технологическим инструментам учитель может создавать индивидуализированные задания и уроки, учитывая особенности каждого ученика. Это помогает детям развивать свои способности и таланты, а также повышает их самооценку и уверенность в своих силах [4].

Таким образом, логопедическая работа по формированию связной речи дошкольников с ОНР должна осуществляться поэтапно, а также включать в работу разнообразные методики, такие как мнемотехника и игровые технологии. Это поможет стимулировать интерес детей к занятиям и повысить их мотивацию.

#### **Список литературы**

1. Болотова, И. О. Современные педагогические методы и технологии по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст] / И. О. Болотова. // Молодой ученый. – 2016. №7. 6. – С. 35-38.
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов. / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
3. Зыкова, Т. С. Развитие речи / Т. С. Зыкова. – Москва: «Просвещение». – 2014. – 101с.
4. Никольская, О. С. Развитие дошкольного образования детей с ОВЗ: целевые ориентиры, стратегические направления и ожидаемые результаты / О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, О. А. Карабанова // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2020. – №36. – С. 26.
5. Синцова, А. А. Занятия по развитию речи [Текст] / А. А. Синцова. – М. : Чистые пруды, 2006. – 359 с.
6. Сохина, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: Пособие для воспитателя детского сада. / Ф. А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
7. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. 1-4 кл. [Текст] / Л. Ф. Спирова. – Науч.- исслед. ин-т дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1980, 192 с.

## ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

*Федорова Татьяна Витальевна,*  
МБДОУ «Новосветский ясли-сад «Березка»,  
г. Новый Свет, ДНР, РФ  
*tatyana.fedorova.1971@mail.ru*

*Аннотация.* Статья раскрывает анализ факторов развития кадрового потенциала, для успешного руководства деятельностью дошкольного образовательного учреждения, достижения высокого качества результатов воспитательно-образовательного процесса, качественной реализации образовательных услуг и выполнения социального заказа дошкольного учреждения.

*Ключевые слова:* развитие кадрового потенциала, кадровая политика.

**Введение.** Основой успешного функционирования дошкольного образовательного учреждения (далее – ДОУ) в современных условиях, является эффективность системы его управления и, прежде всего управления кадрами, ее человеческими ресурсами. Главная задача управления персоналом современных дошкольных образовательных организаций заключается в обеспечении эффективной работы квалифицированных педагогов как для текущей профессиональной деятельности, так и для организации деятельности на перспективу развития учреждения [4]. Поэтому ключевыми факторами успешного управления ДОУ являются высокая эффективность кадрового потенциала и профессиональная ответственность педагогов, что напрямую влияет на образовательный рейтинг учреждения дошкольной организации. Следует обратить внимание на то, что в условиях конкуренции между образовательными учреждениями выше оценивается та организация, которая отличается высокопрофессиональным и компетентным персоналом. В соответствии с поставленными задачами, сегодняшние изменения в дошкольном образовании связаны с растущими требованиями к нему и изменениями в законодательстве, регулирующем его деятельность [1]. Законодательством на государственном уровне прописано, что администрация дошкольных организаций должна создавать условия для повышения профессиональных компетенций персонала. Следовательно, эффективное развитие кадрового потенциала в ДОУ напрямую связано с социальным заказом и требует постоянного внимания к кадровым вопросам, что соответствует требованиям действующих законодательных документов, регулирующих деятельность дошкольной организации. Эти изменения, прежде всего, касаются педагогических коллективов, поэтому важно обеспечить дошкольные организации

квалифицированным персоналом.

**Основная часть.** Современные исследователи и практики в сфере дошкольной педагогики отмечают, что ключевыми аспектами управления профессиональным квалификационным ростом педагогов являются следующие: использование психолого-педагогической диагностики, проведение аттестации, разработка планов квалификационного развития, стимулирование саморазвития и самоорганизации, организация специализированного обучения, участие в инновационных проектах и конкурсах, мотивация и поощрение карьерного роста, а также обеспечение необходимыми ресурсами для профессионального развития педагогического коллектива ДОУ и другие аспекты. Данный многопрофильный подход основан на разработке комплексной концепции развития дошкольных учреждений, которая в значительной степени опирается на принципы построения эффективной кадровой политики и формирования единого коллективного духа.

В современных условиях ключевой целью разработки такой кадровой политики является нахождение оптимального баланса между потребностями организации в персонале, учетом индивидуального вклада каждого сотрудника в развитие дошкольного учреждения и общим интересом коллектива в успешном осуществлении его профессиональной деятельности. Важно понимать, что кадровая политика охватывает не только процессы найма и увольнения сотрудников, но также включает в себя планирование, координацию, мотивацию, создание условий для роста и развития персонала, а также контроль за эффективностью реализации всех аспектов управления коллективом педагогов дошкольного учреждения [2].

В основе данного приоритета, должна быть осуществлена проработанная программная платформа для обучения сотрудников, которая во многом базируется на принципах заинтересованности в профессиональном и квалификационном продвижении сотрудника по карьерной лестнице. В современных условиях такая политика обеспечит стабильную творческую работу педагогического коллектива, а также достижение нового качества образовательного процесса ДОУ. Проявление сплоченности у педагогов может быть в общих взглядах, убеждениях, ценностных ориентациях. Поэтому, каждая успешная организация дошкольного образования ставит перед собой цель рационального скоординированного управления сотрудниками [3].

Развитию кадрового потенциала Российской Федерации (далее – РФ) способствует также то обстоятельство, что в данный момент дошкольное образование развивается с учётом интенсивного внедрения кадровой политики в педагогический процесс страны. Современная кадровая политика РФ направлена на формирование такой системы работы с кадрами дошкольной организации, которая ориентировалась бы на

получение не только экономического, но и социального эффекта при условии соблюдения действующего законодательства РФ. Поэтому, одним из неперенных условий функционирования дошкольного учреждения в современных условиях, является эффективность управления системой поддержки и стимулирования ее человеческих ресурсов. ФГОС ДО четко формулирует требование комплектования дошкольных учреждений разнонаправленными профессиональными квалифицированными кадрами. При этом действия самого руководителя ДОУ в соответствии с государственной политикой, будут обращены на создание условий для развития педагогического коллектива, способного решать поставленные цели и задачи кадрового развития персонала. Персонал ДОУ является основой его деятельности, и от профессионализма и лояльности сотрудников напрямую зависит качество предоставляемых образовательных услуг. Так, процесс формирования кадровой политики образовательной организации начинается с выявления потенциальных возможностей, сильных сторон и слабостей управленца в сфере управления людьми и с определения тех направлений работы с персоналом, которые должны быть усилены для успешной реализации организационной стратегии. Описанный выше тип развития педагогического коллектива характеризует факторы приобщения каждого педагога к совместно разработанным ценностям и целям деятельности своей образовательной организации. Направления кадровой политики администрации ДОУ соответствуют функциям системы управления персоналом, действующей в современной России. Значимым ресурсом в плане совершенствования компетенций педагогических и руководящих работников в образовательных организациях становится региональная система научно-методического сопровождения профессионального развития кадров. Таким образом, эффективность управленческой деятельности в развитии кадрового потенциала будет достигнута, если осуществлять ее как динамический процесс [5].

Этот процесс характеризуется преемственностью этапов в соответствии с методами, формами и содержанием работы, которые нацелены на саморазвитие педагогов в дошкольной организации. Такая организационная работа позволит сплотить коллектив, повысить уровень новаторства и творческой активности педагогов в коллективе ДОУ; последовательно обеспечить их подготовленность к развитию их личностного квалификационного потенциала; способствовать сплочению коллектива; обеспечивать организационно-педагогические и психолого-педагогические условия развития организации в целом.

**Заключение.** Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что успешное руководство деятельностью дошкольного образовательного учреждения, достижение высокого качества результатов воспитательно-образовательного процесса, качественная реализация

образовательных услуг и выполнение социального заказа дошкольному учреждению, требуют наличия устойчивого положительного имиджа, нацеленности на развитие кадрового потенциала и самообразование всего педагогического коллектива. Для совершенствования системы управления персоналом ДОО необходимо провести ряд мероприятий по развитию потенциала педагогических работников, что позволит повысить эффективность не только образовательного процесса, но и деятельность дошкольного образовательного учреждения в целом.

#### **Список литературы**

1. Базавлуцкая, Л. М. Организаторская культура в системе управления персоналом образовательной организации : Монография / Л. М. Базавлуцкая. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. – 134 с.
2. Базавлуцкая, Л. М. Педагогический менеджмент: учебное пособие / Л. М. Базавлуцкая. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2017. – 97 с.
3. Богатырева, О. Н., Бармина Е. Ю. Кадровые технологии в системе управления персоналом: учебное пособие / О. Н. Богатырева, Е. Ю. Бармина. – СПб: Приамбула, 2019. – С. 47-49.
4. Дробышева, В. Г. Кадровая политика – основа формирования стратегии управления персоналом. Непроизводственная сфера в новой экономике России: Коллективная монография / В.Г. Дробышева // Тамбов: ФГТАУ, 2020. – С. 283–290.
5. Меркулов, А. Б., Гадицкий В. В. Управление кадровым потенциалом в системе образования / А. Б.Меркулов, В. В.Гадицкий // Образовательная среда сегодня: теория и практика. 2020. – С. 325-329.

## **ФОРМЫ РАБОТЫ ЦЕНТРОВ ИСКУССТВ ПРИ ТЕХНИЧЕСКИХ И МНОГОПРОФИЛЬНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ**

*Люй Цзясю,*

Центр искусств Южного научно-технологического университета,  
г. Шеньчжэнь, провинция Гуандун, КНР  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,  
г. Екатеринбург, РФ  
*1774610324@qq.com*

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности работы Центров искусств при технических и многопрофильных университетах Китая. Авторами выявляются проблемы, связанные с организационными и содержательными аспектами музыкального и художественного образования в этих Центрах. Цель статьи – обобщить особенности музыкального и художественного образования студентов в Центрах искусств университетов Китая. Методами исследования являются педагогическое наблюдение, анализ, сравнение, обобщение. Авторы делают вывод о том, что в данных центрах используются такие формы (модели) художественного и музыкального образования, как клубная, фестивальная формы, форма лекции, репетиции и конкурса. Данные формы позволяют решать проблемы мотивации студентов.

*Ключевые слова:* Центры искусств при университетах Китая, музыкальное и художественное образование студентов вуза, модели музыкального и художественного образования студентов в Центре искусств.

Сегодня во многих университетах Китая открыты и успешно работают Центры искусств (аналог Центров культуры и досуга, Центров творчества в российских вузах). Появление данных центров в университетах Китая в последнее время детерминировано требованиями Министерства образования КНР, связанными с развитием и совершенствованием эстетического воспитания студентов, развития у них гуманистических качеств и талантов, что отражено в «Положении министерства образования об эффективном усилении эстетического воспитания в колледжах и университетах в новую эпоху», документе «Модернизация образования Китая до 2035 года» и др. [2, 3, 5]. Одним из главных отличий китайских Центров искусств от подобных структур в российских вузах является то, что они, среди прочего, реализуют обязательные для всех студентов технических и многопрофильных вузов художественно-эстетические курсы, за которые каждый обучающийся получает так называемые «кредиты», что является условием успешного окончания вуза.

Современные китайские исследователи указывают на ряд проблем, связанных с организационными и содержательными аспектами музыкального и художественного образования студентов в этих Центрах искусств [1]: применение преподавателями традиционных форм обучения – теоретических

занятий и семинаров, в противовес практическим занятиям, интерактивным методам обучения, групповым формам, что снижает у студентов мотивацию и интерес к освоению того или иного вида искусства; оценка результатов обучения студентов осуществляется в форме эссе, что является не вполне корректным для такого рода курсов, где более подходящей для этого формой могла бы быть сама художественная деятельность или созданный обучающимися художественно-творческий продукт; недостаточное количество предлагаемых студентам курсов (их выбор не удовлетворяет всем их потребностям и интересам – например, недостаточное распространение получают такие виды искусства, как традиционное для Китая искусство вырезания из бумаги, керамическое искусство, скульптура, музыкальная терапия и т.д.); недостаточное оснащение Центров искусств – недостаток танцевального оборудования, музыкальных инструментов, студийного оборудования, оборудованных студий живописи, отвечающих необходимым требованиям, связанным с освещением; недостаточное количество живых концертов; недостаточное количество медиаресурсов – электронных образовательных платформ для демонстрации произведений искусства, проведения медиа-мероприятий – конкурсов фотографий, конкурсов коротких видео и т.д.); недостаточные меры по популяризации искусства среди студентов вуза и т.д.

Китайские исследователи предлагают ряд эффективных форм и моделей музыкального и художественного образования студентов, которые могут быть реализованы в Центрах искусств при технических и многопрофильных университетах Китая. Так, например, Шао Цзихуа и Чжан Сюпин описывают внедрение форм лично ориентированной художественной деятельности студентов, которая внедряется ими в Центре искусств Гуандунского университета Байюнь [4], среди которых – *формы курсовой деятельности*, предполагающие включение в содержательные и организационные аспекты художественных курсов самих студентов и интеграцию художественных элементов в содержание занятий, не связанных с искусством (например, в занятия по скалолазанию и йоге включаются традиционные для китайской культуры танцы драконов и львов). *Клубная форма* представляет собой сообщества, охватывающие различные виды искусства (литература, музыка, танец, опера, коноискусство, каллиграфия, живопись и др.), которые организуются и управляются самими студентами. *Форма конкурса* предполагает совмещение конкурсных проектов с лекциями и практическими занятиями – студенты одного курса в начале учебного года включаются в какой-либо конкурс, в конце учебного года подводятся его итоги. Это мотивирует студентов на более эффективное освоение ими учебного курса, развивает у них творческое мышление. *Фестивальная форма* включает в себя различные мероприятия, направленные на демонстрацию художественного творчества и художественных достижений студентов – декламация стихов,

драматические представления, музыкальные вечера и т.д. *Форма репетиции* – это занятия по хору, народной музыке, латинским танцам и т.д. *Форма лекционной деятельности* предполагает привлечение экспертов в разных областях искусств к лекциям в Центре искусств университета. Хуан Иньи, на примере Центра искусств университета Гуандун предлагает использовать уникальные географические преимущества расположения университетов и указывает пути интеграции традиционной музыки данной провинции в содержание музыкального образования [6].

Таким образом, выделенные формы (модели) музыкального и художественного образования, которые реализуются в Центрах искусств технических и многопрофильных университетов Китая, позволяют успешно решать проблемы освоения студентами разных видов искусства, обеспечивают эстетическое воспитание студентов, развитие у них гуманистических качеств и талантов.

### Список литературы

1. Ду, Чжао Мин. Стратегии и пути развития эстетического образования в колледжах и университетах / Чжао Мин Ду // *Art Education Research*. – 2020. – Вып. 19. – С. 89 (на китайском языке).
2. Кашина, Н. И. Проектная деятельность в процессе изучения дисциплины «История музыки» в китайском музыкальном вузе / Н. И. Кашина, Х. Чжун // *Музыкальное и художественное образование в современном евразийском культурном пространстве : Международный сборник научных трудов*. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2019. – С. 10-15.
3. Кашина, Н. И. Музыкально-просветительская деятельность как средство самореализации студентов педагогических университетов Китая / Н. И. Кашина, Х. Чжун, Л. В. Добровольская // *Педагогическое образование в России*. – 2022. – № 1. – С. 94-100.
4. Шао Цзихуа, Чжан Сюпин. Художественное образование в вузах: о модели лично ориентированной деятельности (на примере практики художественного образования Гуандунского колледжа Байюнь) // *Журнал Лючжоуского профессионально-технического колледжа*. – 2018. - № 18(04). С. 59-64 (на китайском языке).
5. Тагильцева, Н. Г. Художественное воспитание в культурно-образовательных центрах Китая / Н.Г. Тагильцева, Ван Чэнь Чэнь // *Bulletin of the international centre of art and education*. – 2021. – № 5. – С. 157-173.
6. Хуан Иньи. Практика и размышления об интеграции музыки провинции Гуандун в художественное образование в колледжах и университетах на примере Университета Гуанчжоу // *Технологический Ветер*. – 2023. – 22 апреля (на китайском языке).

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕВЕНЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Шеремет Елена Александровна,*

Старооскольский филиал

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»,

г. Старый Оскол, РФ

*helen.sher@bk.ru*

*Аннотация.* В работе отражены теоретические основы превенции девиантного поведения подростков. Рассматривается актуальность проблемы отклоняющегося поведения в современном обществе. Анализируется классификация профилактики в целом и применительно к проблемному вопросу, учитывая специфику работы педагога и общеобразовательной организации. Раскрываются цели, задачи и принципы психолого-педагогической деятельности в рамках профилактической работы с трудными подростками.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, подростки, превентивная деятельность.

**Введение.** В современных реалиях факты проявления отклоняющегося поведения подростков являются актуальной проблемой. Следует отметить, что для достижения положительной динамики существует потребность в таких формах профилактической работы, в которых будут учтены стремительные и разносторонние изменения в жизни и различных сферах общества, в результате чего вопрос превенции девиантного поведения выйдет на новый уровень. Профилактика на ранних стадиях является результативным средством предотвращения пагубных последствий и предоставляет возможность перенаправить ситуацию в благоприятное русло. Одними из ключевых и главенствующих направлений превентивной психолого-педагогической деятельности является профилактика: девиантного поведения, подросткового алкоголизма и наркомании, суицидального поведения, безнадзорности и прочее [5].

**Основная часть.** Девиантное поведение – это совокупность поступков, которые выходят за пределы общепринятой нормы, социального, нравственного или психического развития, права, культуры и морали. Стремительный рост и омоложение преступности и девиантности требует особого внимания к изучению и превенции отклоняющегося поведения [1].

Профилактика отклоняющегося поведения уже долгие годы является одной из самых важных мультипрофессиональных проблем. Однако следует отметить, что несмотря на различные методы и программы есть

ряд организационных трудностей, которые сохраняются по сей день. Выделим некоторые из них. Одна из первых проблем – это ведомственная ответственность. Вопрос о том, кто осуществляет контроль и несет ответственность за сложный профилактический процесс остается открытым и по сей день. Вторая проблема – работа каких именно специалистов будет являться наиболее эффективной. С одной стороны именно комплексный подход позволит добиться максимально положительной динамики, а с другой - в профессиональной деятельности всех специалистов есть доля неосведомленности и некомпетентности в том или ином направлении. Так у врачей, может не быть навыков педагогической деятельности, чтобы донести ту или иную информацию, а педагоги – не так глубоко знают медицинскую основу наркомании и алкоголизма. И третья проблема вытекает непосредственно из вышесказанного – учитывая низкую осведомленность и отсутствие опыта в отдельных направлениях используется устаревшая схема профилактики через запугивание и дезинформацию.

Превенция отклоняющегося поведения считается действенной и успешной в случае своевременного, последовательного и комплексного воздействия. Психолого-педагогическая помощь представлена двумя направлениями: превенция (предотвращение) и интервенция (коррекция).

Всемирная организация здравоохранения классифицирует профилактику таким образом: первичная, вторичная и третичная [2]. Первичная – устранение детерминантов, которые привели к возникновению определенных нарушений. Работа проводится со всеми, в одном коллективе, в котором есть подростки с предпосылками к различным отклонениям в поведении (группа риска, включающая обучающихся из неблагополучных семей, имеющих вредные привычки и отягощенную наследственность); вторичная – раннее выявление и использование реабилитационных мероприятий с целью устранения первичных проявлений. В этом случае работа проводится с контингентом, имеющим сформировавшийся ряд отклонений с целью изменения дезадаптивных форм поведения, а также формирование стойких нравственно-личностных качеств и ориентиров; третичная – это процесс предупреждения срывов (рецидивов). В случае третичной профилактики должны использоваться такие виды действий, которые позволят максимально снизить риск возврата к асоциальным формам поведения, которые были откорректированы и будут способствовать скорейшей социализации и адаптации. Отметим, что все виды профилактики находятся в последовательной и очень тесной связи между собой и невозможны друг без друга - нужно в первую очередь осознать проблему в поведении как можно раньше, убрать детерминирующие факторы, заменить неправомерную форму поведения на социально допустимую в рамках общественных норм и закрепить с целью профилактики рецидивов

[4].

Остановимся подробнее на задачах и принципах превентивной деятельности. К задачам профилактической деятельности мы относим формирование: положительного отношения и мотивация к здоровому образу жизни; мотивации к социально принятому поведению в обществе; осведомленности и навыков противостояния различным видам асоциального поведения все участников процесса; мотивационных действий относительно изменения отклоняющихся форм поведения и в последствии замещение этих форм на адекватные; различных видов поощрений, как ответной реакции на стремление к изменению девиантных форм поведения на социально приемлемые; социально-поддерживающего окружения с участием сверстников и взрослых [3].

В общегосударственном масштабе профилактическая работа с трудными подростками строится на следующих принципах: системность (анализ актуальной социальной ситуации в стране и разработка соответствующих мероприятий); целостность и стратегическая деятельность (единая комплексная превентивная деятельность с конкретными мероприятиями); многоаспектность (положительное развитие ресурсов личности, формирование прочных навыков антистрессового поведения, социальная поддержка); солидарности (взаимодействие между ведомствами); легитимности (все профилактические действия не должны нарушать права человека); континуальности (обеспечение всех аспектов усовершенствования превентивной деятельности).

Отметим, что именно общеобразовательные учреждения являются наиболее актуальным местом для применения превентивных мер. Систематическое и целенаправленное воздействие в школе на протяжении многих лет позволит добиться стойко-положительной динамики. Эффективная профилактика должна быть комплексной и включать в себя разнонаправленные программы, которые позволят решить различные проблемы в школьной среде.

**Заключение.** Таким образом, вопрос превентивной деятельности относительно девиантного поведения подростков остается актуальным и набирает новые обороты учитывая риски современных реалий. Разработка комплексных программ, применение актуальных технологий и наличие компетентных специалистов, в рамках мультипрофессиональной работы, обеспечит раннее выявление проблемных факторов, позволит снизить негативные последствия, даст результат и стойкую положительную динамику.

#### **Список литературы**

1. Профилактика девиантного поведения школьников средствами психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса / под общ. ред. Ю. А. Клейберга и Г. В. Юдаковой. – Ульяновск, 2004.

2. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / Е. В. Змановская, – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. М.: Изд-во института Психотерапии, 2001.
4. Тагирова, Г. С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками / Г. С. Тагирова // Педагогическое общество России. – 2003.
5. Миннегалиев, М. М. Роль физической культуры и спорта в профилактике девиантного поведения учащейся молодежи / М. М. Миннегалиев // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2010.

УДК 378.016: [811.161.1'27'42 : 82–047.44]

## **ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ – ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА**

*Якименко Людмила Николаевна,*

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,  
г. Луганск, ЛНР, РФ  
*yakimenkol@list.ru.*

*Аннотация.* В статье сделан акцент на необходимости формирования у будущих учителей начальных классов языковой картины мира в процессе освоения ими филологических дисциплин. Средством такого формирования, по мнению автора, является лингвоаксиологический анализ современной детской литературы, например, детективной повести Л. Матвеевой «Любовный треугольник в 6 “Б”».

*Ключевые слова:* будущие учителя начальных классов, языковая картина мира, художественный текст, лингвоаксиологический анализ.

Языковая картина мира – это та часть концептуального мира человека, которая привязана к языку и преломляется через определенные языковые формы. Выявление ценностной составляющей языковой картины мира позволяет описать систему моральных доминант, этических норм и поведенческих паттернов, которые определяют концептуальный мир личности в аксиологических параметрах – сквозь призму ценностей и смыслов. С точки зрения обогащения аксиосферы будущего учителя начальных классов в процессе его обучения в образовательном учреждении высшего педагогического образования значимыми для изучения становятся именно аксиологические концепты – знания, представления о морально-этических, эстетических, социальных и другого рода духовных ценностях – и их вербальная презентация самими педагогами и их воспитанниками [2].

Исследования аксиологической составляющей языковой картины

мира позволяет также выявить специфику взаимодействия будущего учителя начальных классов и окружающего его мира, который членится говорящим с точки зрения его антагонистических ценностных смыслов – добра и зла, пользы и вреда, и это вторичное членение, обусловленное социально, весьма сложным образом отражено в языковых структурах [1]. Аксиологический аспект взаимоотношений личности с реальностью закрепляется в сознании и языке человека в виде ценностной картины мира, которая является упорядоченной совокупностью знаний о ценностной значимости объектов и явлений внешней действительности, порожденной когнитивным сознанием народа, а также совокупностью стереотипных представлений о внешнем мире, получивших положительную оценку среди представителей конкретного этноса в течение определенного временного периода [3]. Вместе с тем, в основе ценностной языковой картины мира индивида лежит и его личностная оценка объектов и явлений реальности. И на эту оценку можно повлиять: как положительно, так и отрицательно. Так, ценностная составляющая языковой картины мира индивида формируется «под влиянием традиционной культуры, национальных стереотипов, моральных ценностей, передаваемых от поколения к поколению, и достраивается, корректируется в течение всей жизни под влиянием внешних и внутренних обстоятельств, обусловленных семейным, социальным, профессиональным положением человека, историческими и политическими факторами» [3, с. 143].

Ценностная составляющая языковой картина мира студентов – будущих учителей начальных классов – являет собой проявление семантического закона, заключающего в том, что наиболее важные для человека аксиологические концепты всегда получают определенную номинацию, поэтому, с одной стороны, анализ языка позволяет выявить эти концепты, а с другой – чтение, изучение, интерпретация студентом художественной литературы дает возможность обогатить его аксиосферу новыми концептами или нивелировать значение негативных концептов [4].

Не случайно в период обучения будущих учителей начальных классов в Институте педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ» согласно «Ядру высшего педагогического образования» их филологической подготовке уделяется значительное внимание. Это обусловлено практически неограниченным потенциалом литературоведческих и языковедческих дисциплин в формировании аксиосферы педагога путем обогащения языковой картины мира аксиологически положительными концептами. В рамках изучения «Русского фольклора», «Детского фольклора», «Теории литературы», «Истории литературы», «Детской литературы в содержании начального общего образования», «Детский зарубежной литературе», «Литературного краеведения» и др. студенты, кроме прочего, осуществляют лингвоаксиологический анализ

художественных произведений, определяя ценностные доминанты литературных текстов, в том числе эксплицитно проявляющиеся в языке главных и второстепенных героев, «примеряют на себя» их роли, «озвучивают» от своего имени, предлагая альтернативу описанному автором, если аксиологическая оценка прочитанного диссонирует с внутренними убеждениями читателей, глубоко рефлексиируют по поводу решения «педагогических задач», представленных в содержании художественной педагогической литературы.

Определение, выявление ценностной составляющей языковой картины мира учителей и учеников – героев художественного произведения – подталкивает будущих педагогов внимательно относиться и к своей речи, сопоставить свою языковую картину мира с миром «литературного коллеги», критически оценить лексику и глубинные смыслы, которые она отражает.

Вместе со студентами 2 курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Профиль: Начальное образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль: Начальное образование. Английский язык в рамках освоения дисциплины «История литературы» мы осуществили лингвоаксиологический анализ языковой картины мира педагогов и их воспитанников – персонажей современной школьной детективной повести «Любовный треугольник в 6 “Б”» Л. Матвеевой [5]. Выбор произведения был не случаен – в нем презентована языковая картина мира героев, в которой доминируют негативные аксиологические концепты, они же, к сожалению, присутствуют и в речи будущих учителей начальных классов.

Резюмируя, студенты высказывают свое мнение, что содержание повести может быть интересным только для определенной категории читателей, так как ее актуальность очень условна (поиски шестиклассниками украденной у учителя норковой шубы, любовный роман директора и интерес девочек к мальчику-«уголовнику»), проблемно-тематическая доминанта сводится к желанию девочек-подростков привлечь внимание новенького симпатичного ученика, что сопровождается выяснением отношений как между шестиклассниками, так и шестиклассницами на фоне борьбы с подростковыми комплексами и социализацией в новом коллективе. Также читатели убедились, что в речи всех персонажей доминируют отрицательные концепты, вербализированные с помощью нелитературной, ненормативной лексики. Это подтолкнуло студентов проанализировать собственные высказывания, предложить алгоритм избавления от сленга и бранных слов, включающий, в первую очередь, чтение высокохудожественных текстов и внимательное отношение к сказанному и написанному слову, постоянный контроль за звучащей речью.

## Список литературы

1. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – Москва, 2002. – 228 с.
2. Гертнер, Е. В. Гламурная проза как сверхтекст: опыт лингво-аксиологической интерпретации / Е. В. Гертнер // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 21, № 1(184). – С. 172 – 180.
3. Джимбеева, Л. В. Аксиологическая составляющая языковой картины мира / Л. В. Джимбеева // ProfessionalScience. – 2016. – № 1. – С. 141 – 148.
4. Еременко, А. В. Языковая объективация ценностного компонента концепта Marriage в афоризмах американских и британских авторов : сравнительно-сопоставительный аспект : автореферат дис. кандидата филологических наук : 10.02.20 / Еременко Александра Владимировна; [Место защиты: Дальневост. федер. ун-т]. – Владивосток, 2012. – 25 с.
5. Матвеева, Л. Любовный треугольник в 6 «Б» / Л. Матвеева. – М. : ООО «Издательство Астрель», 2003. – 299 с.

УДК 376.3

## ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ РАССТРОЙСТВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ АРТПЕДАГОГИКИ

*Яценко Людмила Федоровна, Кузьмина Валерия Александровна,*  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,  
г. Донецк, ДНР, РФ  
*W2C96TW8YM@yandex.ru*

*Аннотация.* В статье рассматривается использование искусства и творчества как эффективного способа обучения и развития детей, акцентируется внимание на влиянии искусства на психическое развитие, с опорой на работы исследователей в области арттерапии и подчеркивает актуальность использования этих методов в современном образовании в связи с увеличением числа детей с речевыми нарушениями.

*Ключевые слова:* артпедагогика, арттерапия, изотерапия, коммуникативные расстройства.

**Введение.** Артпедагогика представляет собой уникальный подход к преодолению коммуникативных расстройств у детей, в ее основе - использование искусства и творчества в качестве средств обучения и развития. Артпедагогические методы активизируют различные области развития ребенка, включая познавательную, эмоционально-личностную и физическую.

Изучение влияния искусства на психическое развитие детей, а также обоснование эффективности применения изобразительных приемов в работе с детьми для психотерапии и психокоррекции подробно рассматриваются в трудах Г. Рид (1943) [6] и Е. Крамер (1958, 1971). В

России подобные методы описаны в исследованиях Е.И. Бурно (1989) [2], Г.В. Бурковского, Р.Б. Хайкина (1982), О.А. Карабановой (1997) и других.

Актуальность вопроса использования арттерапии в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, обусловлена тем, что в наше время число таких детей заметно увеличивается. Это требует внедрения новых, эффективных методов коррекционной работы. Современные исследователи всё чаще обращаются к возможностям искусства для обучения и воспитания детей с различными отклонениями, что подчеркивает значимость данной темы.

**Основная часть.** На данный момент эффективность различных видов арттерапии в коррекционной деятельности достаточно хорошо изучена и подтверждена многочисленными научными трудами, посвященными музыкотерапии (Л.С. Брусиловский [1], В.И. Петрушин [5], И.М. Гринева и др.), вокалотерапии (С.В. Шушарджан [7]), изотерапии (А.И. Давлетова, А.А. Серая [4], Ю.Б. Некрасова и др.), имаготерапии (И.Е. Вольперт [3], Н.С. Говоров).

В работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, артпедагогика предлагает несколько подходов, которые могут значительно улучшить их коммуникативные навыки. Такие авторы, как В. Лебедева, Г. Декер-Фойгт [9], Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская [8] и др. предлагают к использованию художественные материалы, драматическую игру, сенсорные игры.

Рисование, лепка, аппликация и другие виды художественной деятельности помогают развивать мелкую моторику рук, внимание, воображение и вообще творческое мышление. Дети могут создавать картинки, символы, истории, которые помогут им выразить свои мысли и чувства, даже если у них ограниченные речевые навыки.

Использование музыкальных инструментов и песен применяется для развития ритмических и музыкальных способности у детей с общим недоразвитием речи. Музыкальные занятия могут быть структурированы таким образом, чтобы поддерживать развитие речи, например, путем повторения звуков и слов в песнях.

Драматические и ролевые игры способствуют развитию коммуникативных навыков и воображения. Дети с общим недоразвитием речи могут играть различные роли и взаимодействовать друг с другом, используя ограниченные слова и жесты. Это помогает им стать более уверенными в общении и расширить свой словарный запас.

Сенсорные игры, в основе которых лежит использование различных материалов и предметов с разными текстурами и формами, помогают развивать тактильные и кинестетические навыки у детей с общим недоразвитием речи. Эти игры способствуют стимуляции устной активности, так как дети в процессе игр описывают свои ощущения и впечатления.

**Заключение.** Важно отметить, что эти подходы должны быть индивидуально адаптированы к каждому ребенку с учетом его потребностей и способностей. Артпедагогические методы позволяют детям с ограниченными речевыми навыками выразить себя, развить коммуникативные навыки и улучшить социальное взаимодействие в рамках творческой и стимулирующей среды, развитием речи. Работа специалистов, таких как арттерапевты, музыкальные педагоги и учителя-логопеды, играет ключевую роль в разработке и реализации коррекционных программ, направленных на преодоление коммуникативных расстройств у дошкольников с общим недоразвитием речи.

### Список литературы

1. Брусиловский, Л. С. Музыкаотерапия, в кн.: "Руководство по психотерапии". / Л. С. Брусиловский Ташкент, 1979. – С. 256-275.
2. Бурно, М. Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно – М.: Медицина, 2019- 304 с.
3. Вольперт, И. Е. Имаготерапия как метод реабилитации при неврозах и психических заболеваниях / И. Е. Вольперт // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1981. – Т. 81. – Вып.3. – С. 402 - 406.
4. Давлетова А. И., Серая А. А. Оценка эффективности изотерапии как метода психологической коррекции / А. И. Давлетова А. А. Серая // Историческая и социально-образовательная мысль: научный журнал. – 2010. – № 1, С. 86-94.
5. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика / В. И. Петрушин Москва: Владос, 2015.
6. Рид, Г. Образование через искусство / Г. Рид,– М.; Искусство, 1978
7. Шушарджан, С. В. Руководство по музыкотерапии. / С.В. Шушарджан Москва: Медицина, 2016 (ППП Тип. Наука)
8. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М.: Академия, 2015 – 248 с.
9. Учебник по музыкальной терапии. Декер-Фойгт Г.-Г, Д. Оберэгельсбахер, Тиммерманн Т. – Городец, 2021- 544с.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕВЕНЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Шерemet Елена Александровна,*

Старооскольский филиал

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет»,

г. Старый Оскол, РФ

*helen.sher@bk.ru*

*Аннотация.* В работе отражены теоретические основы превенции девиантного поведения подростков. Рассматривается актуальность проблемы отклоняющегося поведения в современном обществе. Анализируется классификация профилактики в целом и применительно к проблемному вопросу, учитывая специфику работы педагога и общеобразовательной организации. Раскрываются цели, задачи и принципы психолого-педагогической деятельности в рамках профилактической работы с трудными подростками.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, подростки, превентивная деятельность.

**Введение.** В современных реалиях факты проявления отклоняющегося поведения подростков являются актуальной проблемой. Следует отметить, что для достижения положительной динамики существует потребность в таких формах профилактической работы, в которых будут учтены стремительные и разносторонние изменения в жизни и различных сферах общества, в результате чего вопрос превенции девиантного поведения выйдет на новый уровень. Профилактика на ранних стадиях является результативным средством предотвращения пагубных последствий и предоставляет возможность перенаправить ситуацию в благоприятное русло. Одними из ключевых и главенствующих направлений превентивной психолого-педагогической деятельности является профилактика: девиантного поведения, подросткового алкоголизма и наркомании, суицидального поведения, безнадзорности и прочее [5].

**Основная часть.** Девиантное поведение – это совокупность поступков, которые выходят за пределы общепринятой нормы, социального, нравственного или психического развития, права, культуры и морали. Стремительный рост и омоложение преступности и девиантности требует особого внимания к изучению и превенции отклоняющегося поведения [1].

Профилактика отклоняющегося поведения уже долгие годы является одной из самых важных мультипрофессиональных проблем. Однако следует отметить, что несмотря на различные методы и программы есть

ряд организационных трудностей, которые сохраняются по сей день. Выделим некоторые из них. Одна из первых проблем – это ведомственная ответственность. Вопрос о том, кто осуществляет контроль и несет ответственность за сложный профилактический процесс остается открытым и по сей день. Вторая проблема – работа каких именно специалистов будет являться наиболее эффективной. С одной стороны именно комплексный подход позволит добиться максимально положительной динамики, а с другой - в профессиональной деятельности всех специалистов есть доля неосведомленности и некомпетентности в том или ином направлении. Так у врачей, может не быть навыков педагогической деятельности, чтобы донести ту или иную информацию, а педагоги – не так глубоко знают медицинскую основу наркомании и алкоголизма. И третья проблема вытекает непосредственно из вышесказанного – учитывая низкую осведомленность и отсутствие опыта в отдельных направлениях используется устаревшая схема профилактики через запугивание и дезинформацию.

Превенция отклоняющегося поведения считается действенной и успешной в случае своевременного, последовательного и комплексного воздействия. Психолого-педагогическая помощь представлена двумя направлениями: превенция (предотвращение) и интервенция (коррекция).

Всемирная организация здравоохранения классифицирует профилактику таким образом: первичная, вторичная и третичная [2]. Первичная – устранение детерминантов, которые привели к возникновению определенных нарушений. Работа проводится со всеми, в одном коллективе, в котором есть подростки с предпосылками к различным отклонениям в поведении (группа риска, включающая обучающихся из неблагополучных семей, имеющих вредные привычки и отягощенную наследственность); вторичная – раннее выявление и использование реабилитационных мероприятий с целью устранения первичных проявлений. В этом случае работа проводится с контингентом, имеющим сформировавшийся ряд отклонений с целью изменения дезадаптивных форм поведения, а также формирование стойких нравственно-личностных качеств и ориентиров; третичная – это процесс предупреждения срывов (рецидивов). В случае третичной профилактики должны использоваться такие виды действий, которые позволят максимально снизить риск возврата к асоциальным формам поведения, которые были откорректированы и будут способствовать скорейшей социализации и адаптации. Отметим, что все виды профилактики находятся в последовательной и очень тесной связи между собой и невозможны друг без друга - нужно в первую очередь осознать проблему в поведении как можно раньше, убрать детерминирующие факторы, заменить неправомерную форму поведения на социально допустимую в рамках общественных норм и закрепить с целью профилактики рецидивов

[4].

Остановимся подробнее на задачах и принципах превентивной деятельности. К задачам профилактической деятельности мы относим формирование: положительного отношения и мотивация к здоровому образу жизни; мотивации к социально принятому поведению в обществе; осведомленности и навыков противостояния различным видам асоциального поведения все участников процесса; мотивационных действий относительно изменения отклоняющихся форм поведения и в последствии замещение этих форм на адекватные; различных видов поощрений, как ответной реакции на стремление к изменению девиантных форм поведения на социально приемлемые; социально-поддерживающего окружения с участием сверстников и взрослых [3].

В общегосударственном масштабе профилактическая работа с трудными подростками строится на следующих принципах: системность (анализ актуальной социальной ситуации в стране и разработка соответствующих мероприятий); целостность и стратегическая деятельность (единая комплексная превентивная деятельность с конкретными мероприятиями); многоаспектность (положительное развитие ресурсов личности, формирование прочных навыков антистрессового поведения, социальная поддержка); солидарности (взаимодействие между ведомствами); легитимности (все профилактические действия не должны нарушать права человека); континуальности (обеспечение всех аспектов усовершенствования превентивной деятельности).

Отметим, что именно общеобразовательные учреждения являются наиболее актуальным местом для применения превентивных мер. Систематическое и целенаправленное воздействие в школе на протяжении многих лет позволит добиться стойко-положительной динамики. Эффективная профилактика должна быть комплексной и включать в себя разнонаправленные программы, которые позволят решить различные проблемы в школьной среде.

**Заключение.** Таким образом, вопрос превентивной деятельности относительно девиантного поведения подростков остается актуальным и набирает новые обороты учитывая риски современных реалий. Разработка комплексных программ, применение актуальных технологий и наличие компетентных специалистов, в рамках мультипрофессиональной работы, обеспечит раннее выявление проблемных факторов, позволит снизить негативные последствия, даст результат и стойкую положительную динамику.

#### **Список литературы**

1. Профилактика девиантного поведения школьников средствами психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса / под общ. ред. Ю. А. Клейберга и Г. В. Юдаковой. – Ульяновск, 2004.

2. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) / М.: Издательский центр «Академия», 2007.
3. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. М.: Изд-во института Психотерапии, 2001.
4. Тагирова, Г. С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками / Г. С. Тагирова, // Педагогическое общество России. – 2003.
5. Миннегалиев, М. М. Роль физической культуры и спорта в профилактике девиантного поведения учащейся молодежи / М. М. Миннегалиев // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа, 2010.

# СОДЕРЖАНИЕ

## Секция 5. Теоретические и практические аспекты развития педагогической науки

<i>Алексеева Н.Г.</i> Некоторые направления работы начинающего хормейстера с хоровым коллективом.....	6
<i>Афанасьва А.А., Лондаренко С.Ю.</i> Формирование звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи средствами игровых технологий.....	9
<i>Бахритдинова Д.С., Махлеева Л.В.</i> Развитие ранней профессиональной ориентации младших школьников посредством квест-технологии.....	12
<i>Васильева И.С.</i> О проблемах в управлении учебными заведениями.....	15
<i>Гончарова Ю.Ю., Шеремет Е.А.</i> Здоровьесберегающие технологии в работе с обучающимися с ОВЗ посредством использования песочной терапии.....	18
<i>Горчакова И.А., Васина Е.Н.</i> Традиционные методы обучения с позиций реалий сегодняшнего дня.....	21
<i>Гребенкина А.С.</i> Подготовка будущих учителей математики к разработке практико-ориентированных задач.....	24
<i>Груздева М.А.</i> К вопросу о разработке программы развития эмоционального интеллекта младших школьников.....	27
<i>Гузуева Т.А.</i> Начальный этап освоения дирижерской техники.....	29
<i>Дунай В.В.</i> Теоретические аспекты использования детского экспериментирования детей старшего дошкольного возраста.....	32
<i>Ежкова Н.С., Сучкова А.В.</i> Методические аспекты организации интегрированных занятий, направленных на развитие творческой активности старших дошкольников .....	36
<i>Жерносекова В.Е., Сафонова В.В.</i> Теоретические и практические аспекты развития педагогической науки: понятие о сенсорной интеграции.....	39
<i>Зарипов Е.В., Загорный М.П.</i> К дидактике математической логики: опыт разработки студентом оригинального производного правила вывода формализованного исчисления высказываний.....	42
<i>Зиброва М.В.</i> Роль объектов и явлений природы в формировании лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР.....	47
<i>Зинченко В.О., Санченко Е.Н.</i> Подготовка научных и научно-педагогических кадров: исторический аспект.....	50

<i>Иващенко А.С., Бабенко Н.А.</i> Особенности развития воображения младших школьников в учебном процессе.....	53
<i>Изотова Е.О., Кокоша Е.А.</i> Особенности организации процесса управления методической работой в дошкольной образовательной организации.....	56
<i>Карпова Н.А.</i> Личностно-ориентированный подход к обучению.....	59
<i>Ковальская О.В.</i> Значение теоретических знаний для будущих педагогов вокала и учителей пения.....	62
<i>Любущенко Н.Ю.</i> Нетрадиционные техники рисования как средство преодоления коммуникативных расстройств дошкольников с ОНР.....	65
<i>Миронова В.Г.</i> Мониторинг как средство управления качеством образования в дошкольном образовательном учреждении.....	68
<i>Могилевская В.Ю.</i> Склонность к риску будущих педагогов и военных (на примере Приднестровья).....	72
<i>Першина Д.В.</i> Этапы логопедической работы по совершенствованию моторных и графических навыков у дошкольников с ОНР.....	75
<i>Попов И.Б.</i> Формирование правовой компетентности у будущих педагогов образовательных организаций Донецкой Народной Республики.....	79
<i>Присяжная Т.В., Волониц А.С.</i> ТИКО-моделирование как инновационная образовательная технология интеллектуального развития старших дошкольников.....	82
<i>Прохоров Д.И.</i> Дидактическая система повышения квалификации и активизации самообразовательной деятельности учителей математики.....	86
<i>Саакова А.П.</i> Методические подходы к обогащению лексического запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	89
<i>Савельев В.М., Киричевский Р.В.</i> Из опыта проведения практических занятий по двойным интегралам.....	92
<i>Савенкова Ю.Я., Попова Н.В.</i> Современные педагогические технологии в системе коррекционной логопедической работы.....	95
<i>Савенкова Ю.Я., Чайка Т.В.</i> Использование современного оборудования для лиц с нарушениями зрения.....	98
<i>Севостьянова Н.Т., Гнездилова В.А.</i> Развитие образной речи у детей старшей дошкольной группы.....	101
<i>Сергеева В.В., Ручица Т.С.</i> Особенности развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	104
<i>Сиделева Т.В.</i> Педагогические приемы в образовательном процессе.....	107

<i>Слота Н.В., Шевченко О.Е.</i> Реализация педагогических условий формирования волевых качеств у детей в условиях школы искусств средствами вокальной деятельности.....	111
<i>Соболева М.В.</i> Организация логопедической работы по преодолению дисграфии у школьников с умственной отсталостью.....	114
<i>Стулюс Ю.Р., Сафонова В.В.</i> Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	118
<i>Федорова Т.В.</i> , Факторы развития кадрового потенциала в дошкольных образовательных организациях.....	121
<i>Цзясю Люй.</i> Формы работы центров искусств при технических и многопрофильных университетах Китая.....	125
<i>Шеремет Е.А.</i> Теоретические основы превенции девиантного поведения подростков.....	128
<i>Якименко Л.Н.</i> Ценностный потенциал художественной литературы в формировании у студентов – будущих учителей начальных классов – языковой картины мира.....	131
<i>Яценко Л.Ф., Кузьмина В.А.</i> Преодоление коммуникативных расстройств у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами артпедагогики.....	134
<i>Шеремет Е.А.</i> Теоретические основы превенции девиантного поведения подростков.....	137

*НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ*

**СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ**

Материалы  
III Международной научно-практической конференции  
27 июня 2024 г.,  
г. Донецк

**ТОМ 3**

под общей редакцией *И. А. Кудрейко*

Ответственный за выпуск *Т. С. Ручица*

---

***Адрес оргкомитета:***  
ФГБОУ ВО «ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»,  
Институт педагогики,  
ул. Буденного, 13 а, г. Донецк, 283030,  
ДНР, РФ  
.e-mail: *inst.pedagogy@donnu.ru*

---

Подписано в печать 10.07.2024 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.  
Печать – цифровая. Усл. печ. л. 8,37.  
Тираж 100 экз. Заказ № 24-Июль81/3.

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*

Донецк  
2024 г.