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»

БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В.М. ШУКШИНА
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

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

Том 4

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»

БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В.М. ШУКШИНА
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

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

Том 4

Донецк
2025 г.

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ IV Международной научно-практической конференции
«СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ»
Том 4

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
«СУРГУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

БИЙСКИЙ ФИЛИАЛ ИМ. В.М.ШУКШИНА
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

IV Международная научно-практическаяконференция

Материалы конференции

Современный учитель: профессиональная компетентность и социальнаязна чимость

Том 4

г. Донецк
26 июня 2025г.

Донецк
Издательство
ДонГУ
2025

ББКЧ 42С568
УДК 37.011.-051:316.3

Рекомендовано к изданию Ученым советом ФГБОУ ВО «ДонГУ»
(протокол № 9 от 27 июня 2025 г.)

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я :

А.В. Белый, И.А.Кудрейко (главный редактор), Т.С. Ручица (отв. секретарь),
Н.В. Слота, Е.Н. Демина

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 IV Международной научно-практической конференции (Донецк, 26 июня 2025 г.). – *Том 4* / под общей редакцией И. А. Кудрейко. – Донецк: Изд-во ДонГУ, 2025. – 280 с.

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

В четвертом томе материалов IV Международной научно-практической конференции «Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость» представлены научно-исследовательские материалы начинающих и опытных педагогов, обьединенные основной темой современного видения путей развития педагогики; рассматривается проблема развития научного потенциала системы образования.

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 Ч42С568
УДК 37.011.-051:316.3

©Коллектив авторов, 2025
©ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРТСВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ,2025

ПРОГРАММНЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель:

Беспалова С.В., д-р физ.-мат. н., профессор, и.о. ректора ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Заместитель председателя:

Кудрейко И.А., к. филол. н., доцент, директор института педагогики ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Члены программного комитета:

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

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

Ахметзадина З.Р., к. филол. н., доцент, зам. декана по научной работе педагогического факультета Сибайского института (филиал) Уфимского университета науки и технологий, (г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ).

Ашуба А.Е., директор Абхазского института гуманитарных исследований им. Д. И. Гулиа Академии наук Абхазии (АНА) кандидат филологических наук, член-корреспондент Адыгской международной академии наук, заведующий кафедрой «Абхазоведения» Абхазского государственного университета (г. Сухуми, Абхазия).

Бекоева И.Д., к. филол. н., доцент кафедры английского языка, декан факультета русской филологии, международной журналистики и иностранных языков, начальник отдела по науке Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилова, (г. Цхинвал, Республика 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» (г. Минск Республика Беларусь).

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

Евсеева Е.Г., д-р пед. н., профессор, профессор кафедры высшей математики и методики преподавания математики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Донецкий государственный университет» (г. Донецк, РФ).

Кирьякова 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).

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).

Красильникова И.Н., к. пед. н., доцент, доцент кафедры географии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Псковский государственный университет» (г. Псков, РФ).

Кривошапова Н.В., к. филол. н., доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета директор Многопрофильного центра исследований и консультаций ГОУ «Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко», (г. Тирасполь Приднестровская Молдавская Республика).

Косенок С.М., д-р пед. н., профессор, ректор 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).

Манузина Е.Б., к. пед. н., заведующий кафедрой педагогики и

психологии, руководитель ФЦНМС ПР Бийский филиал им. В.М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Муллер О.Ю., к. пед. н., доцент, доцент кафедры педагогики профессионального и дополнительного образования, директор Института профессионального образования коренных народов Югры Сургутского государственного университета (г. Сургут, РФ).

Норина Е.Э., к. пед. н., доцент кафедры педагогики и психологии Бийского филиала имени В. М. Шукшина Алтайского государственного педагогического университета (г. Бийск, РФ).

Пастухова Л.С., д-р пед. наук, профессор, проректор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва, РФ).

Плеханова О.Е., к. пед. н., профессор, 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, заведующий кафедрой управления и экономики образования, ГУО «Минский городской институт развития образования» (г. Минск, Республика Беларусь).

Ротерс Т.Т., д-р. пед н., профессор, проректор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, ЛНР).

Серёжникова Р.К., д-р. пед. н., профессор, профессор кафедры педагогики, Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево, 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, 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).

Тарасова О.В., д-р пед. н., профессор, директор института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел, 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).

Тагильцева Н.Г., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург РФ).

Файзуллина Л.Р., к. пед. н., доцент, декан педагогического факультета Сибайского института (филиал) Уфимского университета науки и технологий (г. Сибай, Республика Башкортостан, РФ).

Чеботарева И.В., д-р пед. н., доцент заведующий кафедрой дошкольного образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, РФ).

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

Чичканова И.Н., к. пед. н., заведующий кафедрой психолого-педагогического, дошкольного и начального образования Бийский филиал им. В.М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Бийск, РФ).

Чжан Тинтин, к. пед. наук, PhD, доцент Чанчуньского гуманитарного университета (КНР).

Секция 5
Теоретические и практические аспекты развития педагогической науки

УДК 378.015.31:316.42-053.6

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Акиншева Ирина Петровна
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»,
г. Луганск, ЛНР, РФ
akinsheva.irina@mail.ru

Аннотация: В статье актуализируется внимание на значение на современном этапе, воспитания и социализации. Обосновывается значение периода получения высшего образования, когда осознанно происходит выбор траекторий и конструирование моделей жизненных стратегий, что актуализирует исследование специфики социализации в высшей школе. Рассматриваются функции образования в контексте социализации студенческой молодежи: интегративная, дифференциальная, социализирующая.
Ключевые слова: социализация, молодежь, студенческая молодежь, воспитание, образование.

Введение. В условиях динамичных социально-экономических трансформаций и цифровизации всех сфер жизни, проблема социализации студенческой молодежи приобретает особую значимость. Высшее образование сегодня – это не только передача профессиональных знаний, но и ключевой этап формирования личности, её интеграции в общество и будущую профессиональную среду.

Актуализация проблем воспитания и социализации студенческой молодежи в системе высшего профессионального образования сегодня ни у кого не вызывает сомнений. На протяжении последнего десятилетия акцент на обеспечение позитивной социализации студенческой молодежи все отчетливее звучит и на государственном уровне (в стратегиях молодежной политики), и в концепциях развития высших образовательных учреждений, в образовательной практике [3, с. 36].

Основная часть. В контексте трансформации общества особое значение приобретает анализ роли социальных институтов в формировании новых поколений. Главенствующее значение в этом процессе отводится институтам, выступающим трансляторами устоявшихся норм и механизмами воспроизводства социальной стратификации. Центральное место среди них занимает система образования, в особенности высшая

школа, которая призвана не только передавать знания, но и обеспечивать гармоничное вхождение выпускников в социум через системное влияние на усвоение ими общепринятых ценностей, моделей поведения и профессиональных компетенций.

Взаимосвязь образования с общественными процессами определяется его способностью адаптироваться к динамике государственных и социальных запросов. Чем стремительнее модернизируется общество, тем более гибким становится образовательный заказ, требующий от вузов оперативного реагирования на изменения. В этой парадигме высшая школа выступает не только «зеркалом» актуальных тенденций, но и драйвером социальной преемственности.

Современная наука выделяет множество функций образовательного института, однако в аспекте социализации молодежи ключевыми являются:

1. **Объединяющая (интегративная)** – включение студентов в ценностно-нормативное поле общества, что способствует укреплению социальной идентичности и снижению рисков дезинтеграции.
2. **Дифференцирующая** – обеспечение условий для профессионального и статусного самоопределения, что поддерживает баланс между социальной мобильностью и сохранением иерархической структуры общества.
3. **Социализирующая** – формирование у молодежи навыков взаимодействия в различных социальных контекстах через передачу коллективного опыта.

Эти функции подчеркивают двойственную роль высшего образования: с одной стороны, оно сохраняет культурную преемственность, с другой – адаптирует молодежь к вызовам быстро меняющегося мира. Изучение данных механизмов позволяет разрабатывать стратегии, направленные на минимизацию дисбаланса между ожиданиями общества и компетенциями выпускников, что определяет практическую значимость исследования [2, с. 193].

Период получения высшего образования является важным этапом социализации индивидов, когда осознанно происходит выбор траекторий и конструирование моделей жизненных стратегий, что актуализирует исследование специфики социализации в высшей школе.

Современный этап получения высшего образования исследователи все чаще рассматривают не только как самостоятельную фазу социализации, но и как ключевой период становления личности, где завершаются процессы ее формирования под воздействием целенаправленных педагогических условий. Анализ научных работ, по проблематике социализации обучающихся позволяет выделить специфику данного возрастного этапа.

В академической среде у молодежи параллельно реализуются несколько взаимосвязанных векторов социального развития:

1. Освоение статусно-ролевой позиции учащегося вуза с соответствующими нормами и требованиями.

2. Формирование профессиональной идентичности через освоение компетенций и ценностей будущей специальности.

3. Развитие личностного новообразования – интеллигентности как системы духовно-нравственных ориентиров.

4. Построение субъект-субъектных отношений в учебном коллективе на основе моделей взаимодействия, характерных для профессионального сообщества.

5. Интериоризация социальных паттернов поведения, соответствующих корпоративной культуре избранной сферы деятельности.

Особую значимость приобретает тот факт, что вуз создает уникальную среду «двойной социализации», где одновременно происходит как личностное взросление, так и профессиональное самоопределение через моделирование элементов будущей социальной реальности.

Студенческий возраст характеризуется стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и поведенческий идеал. Таким образом, вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс идет в ходе совместной жизнедеятельности и студентов, и преподавателей [1, с. 5].

Необходимо отметить, что интерес к проблемам социализации у представителей разных наук на протяжении последних десятилетий, особенно в постсоветский период нашей истории, чрезвычайно возрос. Пожалуй, нет ни одного исследователя этой проблематики, который бы не подавал своей трактовки дефиниции «социализация», не пытался бы определить этапы, механизмы, направления этого процесса.

С одной стороны, это хорошо, поскольку обогащает науку новыми идеями, концепциями, теориями, а также позволяет дифференцировать направления научного поиска. С другой стороны, на наш взгляд, это вносит путаницу в терминологический аппарат, затрудняет выработку правильных представлений об этом феномене через многочисленные повторы одних и тех же идей, но в разных вариациях.

Сегодня в научной литературе преобладает понимание социализации как процесса, который объединяет определение активной роли социальной системы с активными проявлениями индивидуальный аспектов. Индивидуум усваивает значительную часть культурного наследия общества, определенное количество представлений, коллективных норм поведения. Однако социализация – это не только пассивное отображение действительности, одновременно она включает механизмы новаторства, творчества, инициативности, обеспечивая тем самым процесс индивидуального и общественного обновления.

Итак, в современной научной дискуссии вопрос интерпретации феномена социализации остается предметом активного обсуждения. Если

проанализировать существующие теоретические концепции, можно отметить, что большинство ученых трактуют социализацию как механизм интерактивного освоения социальных ролей через погружение индивида в культурную среду. В ходе этого процесса происходит усвоение базовых элементов социокультурного кода – мировоззренческих установок, поведенческих паттернов, регулятивных норм и ценностных ориентиров.

Культурный контекст выступает ключевым фактором антропогенеза, формируя не только когнитивные схемы восприятия действительности, но и устойчивые модели социального реагирования. Именно через призму культурных практик у личности вырабатываются адаптационные стратегии, позволяющие прогнозировать последствия собственных действий в общественных взаимодействиях.

Особое значение в данном контексте приобретает развитие социальных компетенций – комплекса знаний, поведенческих алгоритмов и коммуникативных навыков, обеспечивающих успешную интеграцию в общественные отношения. Этот процесс выполняет двойственную функцию: с одной стороны, готовит индивида к полноценному участию в жизни социума, с другой – создает основу для консенсуального взаимодействия между представителями разных социальных групп. В условиях трансформирующегося общества данная проблематика становится особенно значимой для системы высшего образования, выступающего важнейшим агентом профессиональной и гражданской социализации [6, с. 79].

Итак, социализация – самое широкое понятие, характеризующее процесс становления личности, оно предполагает не столько сознательное усвоение готовых форм и способов социальной жизни (идей, ценностей, норм), сколько выработку собственных ориентаций, своего стиля жизни, социального опыта [4, с. 84].

Изучение процессов социализации студентов становится актуальным по нескольким причинам.

1. **Изменение парадигмы образования.** Современный вуз функционирует в условиях смешанных форматов обучения (офлайн и онлайн), что трансформирует традиционные механизмы взаимодействия студентов. Цифровые платформы, хотя и расширяют доступ к знаниям, могут ограничивать живое общение, что требует переосмысления подходов к формированию коммуникативных навыков и коллективной работы.

2. **Запросы рынка труда.** Работодатели всё чаще выделяют softskills (креативность, эмоциональный интеллект, командная работа) как критически важные компетенции. Социализация в вузе – основа для развития этих качеств через участие в проектах, студенческих объединениях, научных кружках. Без целенаправленной работы в этой области выпускники рискуют оказаться неконкурентоспособными.

3. **Психологическое благополучие студентов.** Рост тревожности, депрессивных состояний и академического выгорания, усугублённый пандемией COVID-19, связывают с дефицитом социальных контактов. Эффективная социализация помогает преодолеть изоляцию, создать поддерживающую среду и снизить риски дезадаптации.

4. **Мультикультурный контекст.** Глобализация высшего образования приводит к увеличению числа иностранных студентов. Изучение межкультурной социализации необходимо для предотвращения конфликтов, формирования толерантности и комфортной образовательной среды.

5. **Государственные приоритеты.** Национальные проекты в сфере образования, делают акцент на воспитании социально ответственной личности. Исследования социализации позволяют оценить эффективность таких программ и скорректировать их реализацию.

6. **Пробелы в научном знании.** Несмотря на обширную теоретическую базу, многие аспекты социализации в цифровую эпоху остаются малоизученными: роль виртуальных сообществ, баланс между академической нагрузкой и внеучебной активностью, гендерные и возрастные особенности адаптации.

Современная высшая школа выполняет не только функцию научно-образовательного центра для подготовки кадров высшей квалификации, но и выступает важнейшей платформой для реализации многогранных потребностей личности. В университетской среде формируются возможности для синтеза профессиональной компетентности, культурной идентичности и этического самосовершенствования, что создаёт основу для раскрытия творческого потенциала обучающихся. Ключевой миссией образовательной организации становится проектирование среды, способствующей системному профессиональному становлению и личностному развитию в социальном контексте. Именно такой комплексный подход обеспечивает эффективную интеграцию студентов в профессиональное сообщество и научное пространство через механизмы образовательной социализации [5, с. 145].

Заключение. Изучение социализации студенческой молодежи – это не только академическая задача, но и практическая необходимость. Результаты исследований позволят вузам разрабатывать адресные программы поддержки, укреплять психологическое здоровье студентов и повышать их конкурентоспособность. В конечном итоге это способствует достижению главной цели высшего образования – подготовке гармонично развитых специалистов, способных к преобразованию общества.

Список литературы

1. Акиншева И. П. Система высшего образования как институт социализации студенческой молодежи / И. П. Акиншева // Вестник Луганского национального

университета имени Тараса Шевченко. Серия 1: Педагогические науки. Образование. – 2020. – № 1 (40). – С. 5.
2. Бурашникова А. А. Эволюция моделей высшего образования как условие социализации студентов новой формации / А. А. Бурашникова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2020. – Том 15, № 3. – С. 193.
3. Вагнер И. В. Воспитание и социализация студенческой молодежи в процессе высшего профессионального образования / И. В. Вагнер // Вестник Московского университета Е. Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. – 2012. – № 1. – С. 36.
4. Комбу А. С. Социализация студенческой молодежи в период обучения в вузе / А. С. Комбу // Вестник Тувинского государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 84.
5. Костромина О. В., Авдеева Д. А. Социализация студентов высших учебных заведений средствами физической культуры / О. В. Костромина, Д. А. Авдеева // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2023. – Т. 4, № 3. – С. 145
6. Троцкая А. И. Аксиологический аспект социализации личности / А. И. Троцкая // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №2. – С. 79.

УДК37.013

ВЛИЯНИЕ СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Антонов Роман Александрович, Белоусова Светлана Степановна
ФГАОУ ВО «Уральский Государственный Педагогический Университет»,
г. Екатеринбург, Свердловская обл., РФ
ntnvroman@gmail.com, s.s.belousowa@gmail.com

Аннотация. Педагогическая деятельность является основой образовательного процесса и оказывает значительное влияние на развитие личности учащихся. Одним из ключевых аспектов педагогики являются стили педагогической деятельности, которые определяют характер взаимодействия учителя с учениками, методы организации учебного процесса и подходы к обучению. В данной статье рассматриваются различные стили педагогической деятельности, их особенности и влияние на образовательный процесс.
Ключевые слова: стили педагогической деятельности, авторитарный, демократический, либеральный, эффективность обучения.

Введение. Социально-педагогические изменения, происходящие в обществе, обуславливают необходимость реформ в образовании, как в важном государственном институте. Фундаментальная роль учителя будущего состоит в формировании личности ученика и трансляции культурного наследия от поколения к поколению. Будущее страны в значительной мере определяется уровнем подготовленности педагогических кадров.

В приоритете педагогических вузов – развитие у будущих учителей индивидуального подхода к учебной деятельности, что подразумевает развитие профессиональных и педагогических компетенций, интуиции и

широкой эрудиции, как основы для высокой эффективности педагогической работы. Преподавателю необходима отлаженная система методов и приемов, то есть, творческий подход к педагогической деятельности [12].

Основная часть. Феномен педагогического стиля преподавания изучался рядом ученых: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов. Проблема выбора стиля педагогической деятельности играет важную роль в повышении эффективности образовательного процесса. Исследования показывают, что выбор определенного стиля влияет на мотивацию учеников истепень усвоения знаний, и формирование личностных качеств. В данной статье мы рассмотрим основные стили педагогической деятельности в контексте эффективности педагогической деятельности и результативности обучения [10].

Основные стили педагогической деятельности по классификации Курта Левина следующие:

Авторитарный стиль в образовании предполагает значительный контроль педагога над учениками. Преподаватель самостоятельно принимает решения, устанавливает строгие рамки поведения и поддерживает дисциплину. Этот стиль целесообразен в ситуациях, когда требуется оперативное принятие решений и неукоснительное соблюдение установленных норм [1]. Однако излишний авторитаризм может препятствовать развитию самостоятельности и творческого мышления у учащихся.

Преимущества данного стиля – поддержание высокого уровня дисциплины и порядка в учебном процессе; ясность предъявляемых требований и предсказуемость учебных результатов; оперативное разрешение возникающих проблем и урегулирование конфликтов; эффективное управление классом, в том числе при наличии учащихся с поведенческими трудностями.

Выделяюсь следующие недостатки авторитарного стиля: ограничение развития инициативы и творческого потенциала учащихся; препятствие формированию коммуникативных навыков и снижению социальной активности; вероятное снижение мотивации к обучению и возникновение отрицательных эмоций; повышенный риск возникновения конфликтных ситуаций из-за оказываемого давления и ограничения свободы самовыражения [2].

В рамках **демократического стиля** в образовании, обучающиеся становятся активными участниками образовательного процесса. Педагог выступает в роли фасилитатора, обеспечивая платформу для дискуссий, кооперации и принятия коллективных решений. Данный стиль благоприятствует развитию независимости, ответственности и способности к критическому анализу у студентов [3]. Однако, для эффективной реализации демократического стиля, преподаватель должен обладать высоким уровнем квалификации и умением координировать

взаимодействие между всеми участниками образовательной деятельности.

Преимущества данного стиля: Активизация когнитивной деятельности и повышение заинтересованности в обучении; улучшение межличностных отношений в коллективе, укрепление взаимовыручки; гармоничное сочетание индивидуальных характеристик каждого обучающегося и общепринятых норм группы; развитие коммуникативных умений и социальная адаптация школьников.

Недостатками данного стиля выделяются: Потребность в существенных временных ресурсах для организации совместных мероприятий; трудности в поддержании дисциплины и порядка при предоставлении значительной свободы; возможность возникновения проблем в осуществлении учебного плана в связи с необходимостью учета мнений всех членов группы [4].

При **либеральном стиле** преподавания педагог занимает позицию стороннего наблюдателя, практически не участвуя в управлении образовательным процессом. Ученикам предоставляется широкая автономия в выборе методов и путей достижения поставленных задач. Этот метод стимулирует развитие нестандартного мышления и предприимчивости, однако недостаток структурированности и четких указаний может негативно сказаться на усердии и организованности в учебе [5].

Преимущества данного стиля, следующие: Воспитание независимости и ответственности у обучающихся; формирование у них исследовательских навыков и творческого подхода; создание условий для свободного выражения мыслей и благоприятной атмосферы; укрепление уверенности в своих силах.

К недостаткам относятся: снижение контроля над учебным процессом; отсутствие унифицированных критериев оценивания знаний, возможное ухудшение успеваемости; формирование обособленных групп внутри коллектива и вероятность возникновения конфликтных ситуаций [6].

Кроме вышеупомянутой, существует классификация Н.И. Куяровой: Эмоциональный, рационально-прагматический и альтруистический стили. Эта классификация базируется на преобладающих эмоциях и установках учителя. Также известная классификация И.В. Дубровиной: общительный, контролирующий, дистанционный и творческий стили. Данная классификация предлагает рассматривать педагогические стили с точки зрения основных черт личности учителя.

В педагогической науке существует несколько **подходов** на определение стиля педагогической работы. Часть ученых, а именно Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, выделяют персональные характеристики преподавателя, другие учёные, такие как А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, фокусируются на специфике его общения с учениками, третьи – на аспектах

структурирования учебной деятельности [7]. В данной статье представлены следующие подходы: Личностно-ориентированный подход, деятельностный подход, коммуникативный подход.

Рассмотрим **личностно-ориентированный подход**: в рамках персонализированной педагогики в приоритет ставится уникальность каждого обучающегося, учитываются его склонности, нужды, способности и персональная траектория развития. В соответствии с этим подходом, учащийся воспринимается не как пассивный объект обучения, а как активный участник собственного образовательного процесса. Основная задача педагога заключается в обеспечении благоприятной среды, способствующей свободному развитию и раскрытию потенциала каждого ученика.

Ключевая задача данного подхода – содействие учащемуся в самопознании, формировании позитивной самооценки, развитии реалистичного восприятия мира и собственных возможностей. Значительное внимание уделяется созданию поддерживающей эмоциональной атмосферы, обеспечивающей комфорт, доверие и психологическую безопасность учащегося.

Данный подход реализуется через применение таких методов, как проектная работа, обсуждения, креативные задания, практики самоанализа, организация внеучебных мероприятий, нацеленных на выявление способностей и поддержку индивидуального развития учащегося.

Акцент **деятельностного подхода** смещён на значимость активного вовлечения ребёнка в практическую деятельность для эффективного познания окружающей действительности. В рамках этой концепции образовательный процесс наиболее результативен, когда обучающийся активно участвует в решении практических задач, приобретая новые знания и навыки посредством самостоятельных исследований и активного экспериментирования.

Ключевая идея деятельностного подхода выражается в принципе: «Обучение через действие!». Усвоение материала достигает максимальной эффективности, когда ребёнок погружён в реальную деятельность, будь то игровые сценарии, разработка проектов, создание конструкций, выполнение творческих заданий или проведение научных опытов. Преподаватель выполняет роль организатора этой деятельности, направляя её развитие, обеспечивая необходимую обратную связь и поддержку, но непосредственное познание и совершение открытий остаётся за учеником.

Среди практических методик, применяемых в рамках данного подхода, выделяются проектная деятельность, имитационное моделирование в игровой форме, лабораторные работы, анализ конкретных ситуаций (кейс-метод), мастер-классы и другие формы активного обучения [14].

В рамках **коммуникативного подхода** первостепенное значение

придается интерактивности между преподавателями и учащимися, развитию межличностных связей, налаживанию коммуникативных процессов и формированию компетенций, необходимых для успешной социальной адаптации. Главная цель заключается в подготовке обучающихся к активной общественной жизни, в обучении эффективным техникам общения, умению вести конструктивные дискуссии, находить компромиссы в конфликтных ситуациях и проявлять эмпатию к окружающим.

Образовательный процесс организован таким образом, чтобы учащиеся могли развить ключевые навыки коммуникации, включая умение внимательно слушать, четко формулировать свои мысли, аргументированно отстаивать свою точку зрения, находить решения в спорных вопросах и создавать благоприятную атмосферу в коллективе.

Для достижения этих целей применяются специализированные задания, имитационные игры, занятия по развитию коммуникативных навыков, а также организация дискуссий и дебатов [8].

Влияние стилей преподавания на образовательный процесс многогранно. Демократический стиль, как правило, повышает результативность обучения, активизируя когнитивные процессы учащихся, укрепляя их независимость и чувство ответственности. Авторитарный стиль, напротив, может приводить к пассивному восприятию информации и снижению заинтересованности в учебе. Либеральный стиль нередко оказывает негативное воздействие на академические успехи из-за недостаточной организованности и контроля [9].

Заключение. В аспекте развития личности учащихся, демократический стиль благоприятствует формированию таких черт, как самостоятельность, инициативность, ответственность и способность к критическому анализу. Авторитарный стиль способен подавлять эти качества, культивируя пассивность и зависимость от внешнего мнения. Либеральный стиль, в свою очередь, не способствует полноценному развитию личности, поскольку лишён чётко определённой системы требований и ценностных ориентиров [11].

С точки зрения психологической атмосферы в образовательной среде, демократический стиль создаёт позитивный климат, основанный на взаимном доверии, уважении и сотрудничестве между участниками процесса. Авторитарный стиль может провоцировать возникновение чувства страха, напряжённости и конфликтных ситуаций. Либеральный стиль, в свою очередь, способен приводить к хаосу и неуважительному отношению к преподавателю. Подходы к стилю педагогической деятельности отражают разнообразие взглядов на эффективность организации образовательной среды и характер взаимодействия между учителем и учеником [13].

Выбор оптимального стиля педагогической деятельности зависит от

множества факторов, включая возраст и индивидуальные особенности учащихся, цели и задачи образования, а также личные качества самого педагога. Работа учителя заключается в гибком применении различных стилей в зависимости от конкретных условий и потребностей участников образовательного процесса. Эффективными будут действия по применению преимуществ разных стилей. Гибкость и адаптация к разным ситуациям крайне важны. Высокое влияние оказывают и личные качества педагога. Развитие этих навыков помогает педагогу улучшить качество своей работы.

Список литературы

1. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество // Советская педагогика. №8, 1975 г.
2. Ананьев Б.Г. Психология педагогической деятельности // Вопросы психологии. №4, 1976 г.
3. Кочетов А.И. Основы педагогического мастерства // Высшая школа, 1986 г.
4. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика // Просвещение, 1996 г.
5. Глассер У. Школа без неудачников // Издательство Московского университета, 1991 г.
6. Маслоу А. Мотивация и личность // Питер, 2008 г.
7. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Роджерс, К.Р. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002. – 528 с.
10. Ячина Н.П. Стиль педагогической деятельности современного учителя // Инновационная наука. 2021. №12-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stil-pedagogicheskoy-deyatelnosti-sovremennogo-uchitelya
11. ВтюринаТ.А., ВатычинаТ.В.Самоактуализация и её связь с индивидуальным стилем педагогической деятельности // Концепт. 2021. №12. URL: https:// cyberleninka.ru / article / n / samoaktualizatsiya-i-eyo-svyaz-s-individualnym-stilem-pedagogicheskoy-deyatelnosti.
12. Буховцева О.В., Вэй Мяомяо. Особенности формирования индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателей вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №80-1. URL: https:// cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-individualnogo-stilya-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavateley-vuzov.
13. Хасанова П.Х. Сущность, структура и функциональные проявления индивидуального стиля деятельности педагога // МНКО. 2021. №3 (88). URL: https:// cyberleninka.ru/article/n/suschnost-struktura-i-funktsionalnye-proyavleniya-individualnogo-stilya-deyatelnosti-pedagoga.
14. Тураева Д.Р. Факторный анализ исследования стиля педагогической деятельности преподавателей общеобразовательных школ // Academicresearchineducationalsciences. 2024. №1. URL: https:// cyberleninka.ru/article/n/faktornyy-analiz-issledovaniya-stilya-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavateley-obscheobrazovatelnyh-shkol.
15. Кандаурова А.В. Стиль педагогической деятельности в отечественной науке // ЧиО. 2005. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stil-pedagogicheskoy-deyatelnosti-v-otechestvennoy-nauke.

УДК 159.922.7

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ахметзадина Зульфия Рауиловна, Курманова Нурсиля Ильгамовна
Сибайский институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»,
г. Сибай, Республика Башкиртостан, РФ
linguist-2017@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению психолого-педагогических особенностей развития детей среднего школьного возраста (5-9 классы), описывает ключевые аспекты формирования личности, когнитивной сферы, эмоционального состояния и социализации. Особый акцент делается на значимой роли педагогов и родителей в поддержании позитивного роста подростков. Приведены практические советы и рекомендации по созданию оптимальных условий для обучения и воспитания детей указанного возраста.
Ключевые слова: средний школьный возраст, развитие личности, когнитивная сфера, эмоциональная зрелость, социализация, роль педагогов и родителей

Введение. Школьный возраст выступает ключевым этапом, характеризующимся интенсивным формированием личности, развитием когнитивных способностей и социальных навыков. В этот период дети активно осознают собственную индивидуальность, проявляя желание самостоятельности и независимости. Тем не менее, они продолжают остро нуждаться в руководстве и поддержке взрослых.

Исследователи Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский выделяют следующие основные направления формирования личности учащихся 5-9 классов (10-15 лет):

– Самосознание: дети начинают анализировать собственные черты характера, выявлять сильные и слабые стороны, что вызывает внутренние конфликты и вопросы о своем месте в мире.

– Формирование самооценки: оценивая себя в сравнении с одноклассниками, подростки формируют представление о собственной успешности. Важно поддерживать здоровую самооценку и развивать уверенность в будущем.

– Автономия: учащиеся испытывают стремление к свободе выбора и самостоятельности, однако излишний контроль или полное отсутствие руководства могут негативно сказаться на их инициативе и творческом потенциале [3; 2].

Эти процессы сопровождаются повышенным уровнем чувствительности к мнению окружающих, поиском собственной идентичности и необходимостью освоения ролей в социуме. Взрослые обязаны создавать безопасную обстановку, обеспечивающую свободное

обсуждение чувств и переживаний подростков [1].

Согласно данным Н.А. Конниковой, среднее звено школьного возраста является временем серьезных внутренних преобразований, сопровождаемых высокой степенью тревожности и эмоциональной лабильности. Многие подростки проходят через кризис самоопределения, столкновение ожиданий с возможностями и внутренним дискомфортом [5].

Важно отметить, что помимо социально-психологического контекста, изменение физиологических процессов, таких как гормональная активность, также оказывают сильное влияние на поведение и настроение подростков [5]. Физическое здоровье, питание и режим сна существенно влияют на успеваемость и самочувствие учащихся. Под руководством специалистов и при создании оптимальной учебной среды возможно эффективное преодоление указанных проблем, подготовка к дальнейшей самостоятельной жизни и профессиональной реализации.

Рассмотрим аспекты развития когнитивной сферы. Интеллектуальное развитие учащихся достигает значительных высот, демонстрируя важные признаки:

– Абстрактное мышление: ученики способны оперировать более сложными понятиями, формулировать идеи и выходить за пределы конкретных представлений. Они демонстрируют способность к глубокому пониманию материала и изучению научных дисциплин.

– Логическая обработка информации: аналитические подходы стимулируют умение видеть причинно-следственные связи, справляться с задачами повышенной сложности и планировать долгосрочную перспективу.

– Повышение объема знаний: увеличение учебной нагрузки включает освоение большего количества материалов и глубоких теоретических концепций. Задача педагогов состоит в обеспечении баланса между изучением теории и применением практических заданий.

В процессе учения подросток приобретает способность к сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений. Нарастает умение организовывать и контролировать свое внимание, память, управлять ими. Характер усвоения знаний требует опоры на способность самостоятельно мыслить, сравнивать, делать обобщения и выводы. Подростки испытывают большое эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности. Им нравится мыслить, делать самостоятельные открытия [4].

Подобные трансформации важны не только для академических успехов, но и для общего развития личности, включая выработку адаптивности и готовности к решению реальных жизненных задач.

Однако, как подчеркивает Ю.А. Пархоменко, современный мир накладывает дополнительные требования на подготовку молодого поколения, необходимость приобретения компетенций XXI века, таких как

креативность, критическое мышление и навыки сотрудничества [6].

Этот факт обязывает систему образования пересмотреть традиционные подходы и внедрить инновационные образовательные технологии, направленные на повышение гибкости ума и развитие эмоционального интеллекта.

Рассматривая исследования об эмоциональной сфере подростков, можно сказать, что дети среднего школьного возраста сталкиваются с серьезными изменениями в эмоциональной сфере, включающими:

– Повышенную чувствительность: мнение окружающих сильно влияет на восприятие подростка, вызывая повышенную ранимость и снижение самооценки.

– Стремление к идентичности: подростки пытаются определить собственное «я», сталкиваясь с внутренними конфликтами и неуверенностью.

– Разнообразие эмоций: важную роль играет поддержка взрослых, помогающая детям правильно выразить чувства и эффективно справиться с возникающими проблемами.

Авторы исследований отмечают, что создание открытой и доверительной обстановки, позволяющей свободно обсуждать личные переживания, оказывает значительное положительное влияние на эмоциональное благополучие подростков.

Согласно Т.Ю. Тарасовой, высокая степень тревоги и эмоциональная нестабильность у подростков среднего школьного возраста связана с несколькими факторами, такими как низкая самооценка, страх неудачи и неспособность установить четкое видение своего будущего. Эти обстоятельства делают подростков склонными к стрессам и депрессивным настроениям [7].

Образовательным учреждениям рекомендуется формировать устойчивые механизмы поддержки учащихся, используя специализированные учебные курсы, консультации психологов и создание комфортной среды для общения и обмена опытом.

В подростковом периоде общение со сверстниками выходит на первый план, обеспечивая социальную идентификацию и ощущение принадлежности к группе. Среди важнейших факторов социальной интеграции выделяется:

– Формирование дружеских связей: друзья становятся основой эмоциональной поддержки и идентичности подростка.

– Участие в коллективных мероприятиях: участие в школьной деятельности развивает навыки командной работы и лидерства.

– Отношения с родителями и учителями: подростки сохраняют зависимость от взрослых, нуждаясь в поддержке и направлении. Родители и преподаватели продолжают играть ключевую роль в формировании убеждений и ориентации молодежи.

Социальные группы сверстников представляют собой особую ценность для подростков, поскольку они обеспечивают поддержку, одобрение и принятие, столь необходимые для нормального функционирования в обществе. Исследование Е.А. Щербаковой показывает, что подростки, имеющие прочные дружеские связи, реже подвержены депрессиям и тревоге, имеют лучшее эмоциональное состояние и более высокие показатели самооценки [8].

Это свидетельствует о важной роли школьного коллектива и необходимости организации мероприятий, направленных на укрепление положительных взаимоотношений между учащимися.

Роль взрослых в процессе формирования личности подростка крайне важна. Они исполняют следующие функции:

– Наставничество: помощь подросткам в принятии правильных решений и направление энергии в продуктивное русло.

– Создание безопасного пространства: атмосфера доверия стимулирует свободное выражение мыслей и снижает вероятность конфликта.

– Индивидуализация методов обучения: учет уникальных характеристик каждого ученика улучшает качество образовательного процесса.

– Поощрение инициативы: поддержка личных начинаний укрепляет уверенность подростков и развивает чувство ответственности.

Эффективное взаимодействие семьи и школы создает комплексное пространство для полноценного воспитания и образования подростков.

Анализируя материалы исследования М.Г. Бочиной, мы можем отметить особую роль образовательных учреждений в подготовке выпускников к современным условиям рынка труда и общественных отношений. Необходимо внедрение современных педагогических технологий, ориентированных на реализацию потенциала каждого ученика, использование инновационных методик, расширение возможностей дистанционного обучения и проектных работ [4].

Только при условии объединения усилий семьи и школы можно создать полноценную базу для здорового развития личности подростка.

Средний школьный возраст знаменует сложный этап, связанный с фундаментальным формированием основ личности подростка. Эффективное сочетание когнитивного, эмоционального и социального развития требует активного участия педагогов, родителей и самих подростков. Созданием подходящей образовательной среды можно обеспечить прочный фундамент для будущего личностного роста будущих поколений.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968 – 317 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, 2005. – С.488.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
4. Бочина М.Г. Психолого-педагогические особенности развития детей среднего школьного возраста // Журнал общей педагогики. 2015. С. 32-38.
5. Конникова Н.А. Психологическое сопровождение подростков. –Екатеринбург: УрФУ, 2016. – 256 с.
6. Пархоменко Ю.А. Социальная адаптация подростков в современном обществе. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2018. – 184 с.
7. Тарасова Т.Ю. Основы психологической диагностики подростков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2019. – 304 с.
8. Щербакова Е.А. Методы изучения возрастных особенностей подростков. – Москва: Просвещение, 2020. – 224 с.

УДК811.161.1

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Баклан Елена Александровна
ГБОУ «Школа №2122 имени О.А. Юрасова»,
г. Москва, Московская обл., РФ
baclan.el@yandex.com

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию проблем фонематического слуха у младших школьников и методам их преодоления в рамках уроков русского языка. Цель исследования — выявить эффективные педагогические подходы и приемы, способствующие развитию фонематического слуха и коррекции возникающих трудностей.
Ключевые слова: фонематический слух, младший школьный возраст, фонематическое восприятие, речевая среда.

Введение. Речь играет незаменимую роль в полноценном развитии ребенка, являясь фундаментом для его когнитивного, социального и эмоционального роста. Одним из ключевых аспектов развития речи является фонематический слух – способность различать отдельные звуки речи, фонемы. Этот навык имеет критическое значение для формирования правильной и беглой речи на ранних этапах жизни. Дети с недостаточно развитым фонематическим слухом сталкиваются с серьезными трудностями в процессе обучения, особенно при изучении родного языка. Проблемы могут проявляться на всех уровнях – от затруднений в понимании устной речи до трудностей в запоминании и воспроизведении информации. В начальной школе фонематический слух выступает в качестве неотъемлемой

основы для успешного освоения чтения и письма. Способность корректно воспринимать и различать звуки – это ключ к пониманию структуры слов, к анализу и синтезу слогов, а значит, к формированию навыков грамотного письма и чтения. Ребенок, испытывающий трудности с различением фонем, может путать буквы, пропускать или заменять звуки при письме, иметь проблемы с чтением слов, особенно сложных или незнакомых. Это может привести к снижению успеваемости по всем предметам, поскольку чтение является основой для усвоения информации в большинстве школьных дисциплин. Более того, недостаточно развитый фонематический слух может сказаться на развитии словарного запаса и на способности к выражению своих мыслей. Поэтому, своевременное развитие и коррекция речи у детей являются задачей первостепенной важности. Необходимо не только стимулировать развитие фонематического слуха с раннего возраста, но и активно предупреждать и исправлять любые нарушения речи, отклоняющиеся от общепринятых норм. Это может включать в себя специальные игры и упражнения, направленные на развитие слухового внимания и фонематического восприятия, а также работу с логопедом при необходимости. Ранняя диагностика и коррекция речевых нарушений позволяют предотвратить серьезные проблемы в дальнейшем обучении и общественной адаптации ребенка. Необходимо помнить, что речь – это не только средство коммуникации, но и важный инструмент познания окружающего мира, а ее полноценное развитие — залог успешного будущего ребенка. Забота о чистоте и правильности речи – это инвестиция в будущее малыша, способствующая раскрытию его потенциала и достижению им поставленных целей [4].

Тем не менее, довольно много детей сталкиваются с проблемами в развитии фонематического слуха, что влечет за собой трудности в изучении русского языка, падение успеваемости и формирование отрицательного отношения к учебе. Эти проблемы могут выражаться в искажении произношения, ошибках при чтении и письме, а также в недостаточном понимании смысла сказанного.

Ввиду тесной взаимосвязи между проблемами с устной речью, письмом и чтением, у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием часто наблюдаются трудности и в освоении навыков чтения. Им сложно соединять буквы в слоги, а слоги – в целые слова, несмотря на знание алфавита. Такие дети, как правило, читают медленно, побуквенно, совершая характерные ошибки: пропускают буквы, слоги или предлоги; заменяют и переставляют буквы и слоги; «застревают» на отдельных элементах слова; не дочитывают окончания; искажают слова; добавляют лишние элементы. Нередко встречается и «угадывание» слов [3].

Эти ошибки свидетельствуют о недостаточном развитии фонетико-фонематических процессов у школьников. При этом у части детей фонетические ошибки на письме и при чтении сопровождаются

искажённым произношением звуков, тогда как у других эта связь отсутствует. Последний вариант встречается чаще [7].

Данная статья посвящена исследованию проблем фонематического слуха у младших школьников и методам их преодоления в рамках уроков русского языка. Цель исследования — выявить эффективные педагогические подходы и приемы, способствующие развитию фонематического слуха и коррекции возникающих трудностей.

Основная часть. Понятие фонематического слуха и его роль в речевом развитии.

В литературе существует множество определений понятия «фонематический слух». Его можно охарактеризовать как «тонкий, систематизированный слух, который позволяет различать и идентифицировать фонемы родного языка» [2, с. 36]; или как «тонкий систематизированный слух, способный выполнять операции различения и распознавания фонем, формирующих звуковую структуру слова» [4, с. 51]; также определяется как «умение воспринимать и различать звуки родного языка в непрерывной речи, включая слова, похожие по звучанию, но разные по значению». Обобщая выше изложенное, можно сказать, что фонематический слух — это слуховое восприятие, направленное на различение фонем языка [6].

По определению Л.В. Щербы (1971), фонематический слух обеспечивает выделение и различение звуков речи, что необходимо для формирования фонематического восприятия и анализа. Развитие фонематического слуха начинается в дошкольном возрасте и продолжается в младшей школе, когда ребёнок осваивает навыки чтения и письма.

Дефицит фонематического слуха приводит к ошибкам в чтении (перестановки, пропуски, замены звуков), затрудняет орфографическую грамотность и снижает общий уровень речевого развития (Иванова, 2018).

Роль фонематического слуха в речевом развитии.

1. Основы чтения и письма: фонематический слух является необходимым условием для успешного овладения навыками чтения и письма. Дети, обладающие развитым фонематическим слухом, легче осваивают процесс декодирования письменного текста и могут быстрее распознавать слова [6].
2. Формирование грамматического строя: способность различать звуки помогает детям осознавать морфологические изменения в словах, что важно для правильного употребления грамматических форм [5].
3. Развитие речи: фонематический слух способствует улучшению артикуляции и фонетической правильности речи. Дети с хорошим фонематическим слухом чаще используют разнообразные звуки и правильно их произносят.
4. Общение и социальное взаимодействие: развитие фонематического слуха влияет на способность детей понимать и

воспринимать речь окружающих, что важно для их социальной адаптации и общения со сверстниками [3].

5. Когнитивное развитие: процесс различения звуков и их анализ развивает внимание, память и другие когнитивные функции, что способствует общему интеллектуальному развитию ребёнка [1].

Причины трудностей фонематического слуха.

Исследования показывают, что трудности развития фонематического слуха могут быть обусловлены как нейрофизиологическими, так и педагогическими факторами:

- Недостаточная слуховая дифференцировка;
- Нарушения внимания и памяти;
- Недостаток речевой практики в семье и детском саду;
- Речевые нарушения, в том числе дисфонии и дислалии (Петрова, 2020).

Таким образом, преодоление трудностей требует комплексного подхода, включающего как педагогическую работу, так и коррекционную помощь.

Методика исследования.

В рамках исследования была проведена работа с группой из 30 младших школьников (1–2 классы), у которых выявлены трудности фонематического слуха на основе диагностических тестов. Целью было внедрение комплекса упражнений и методов, направленных на развитие фонематического слуха, и оценка их эффективности.

Методы исследования включали:

-диагностику уровня фонематического слуха с помощью тестов на различение звуков и фонем;

-внедрение звуковой гимнастики, игровых упражнений, работы с рифмами и интерактивными программами;

-мониторинг динамики развития фонематического слуха через контрольные тестирования;

- основные методы преодоления трудностей фонематического слуха;

- звуковая гимнастика и артикуляционная разминка;

-звуковая гимнастика — это комплекс упражнений, направленных на развитие слухового внимания и артикуляции.

Упражнения включают в себя:

- Повторение звуков и слогов: выделение звука в начале, середине и конце слова; игра «Найди лишний звук» и «Подбери слово с заданным звуком». Регулярное выполнение звуковой гимнастики способствует повышению слуховой дифференцировки и формированию правильной артикуляции (Иванова, 2018).
- Использование наглядных пособий и фонематических таблиц. Визуализация звуков с помощью фонематических таблиц и схем помогает детям лучше - воспринимать и запоминать звуковой состав слов. Например,

выделение каждого звука цветом или символом способствует осознанию структуры слова.

- Работа с рифмами и стихотворениями. Рифмованные тексты способствуют развитию фонематического слуха за счет повторения и чередования звуков. Чтение и разучивание стихотворений помогает детям выделять звуки, осознавать их роль и развивать слуховую память (Смирнова, 2019).
- Использование интерактивных технологий. Современные интерактивные программы и приложения, разработанные для развития фонематического слуха, позволяют ребёнку самостоятельно выполнять упражнения с мгновенной обратной связью. Это повышает мотивацию и эффективность обучения (Кузнецова, 2021).
- Индивидуальный подход и коррекционная работа. Для детей с выраженными трудностями необходима индивидуальная работа с логопедом. Использование дифференцированных заданий и адаптация учебного материала позволяют учитывать особенности каждого ребёнка (Петрова, 2020).

Результаты исследования.

После внедрения комплекса методов у исследуемой группы наблюдалась положительная динамика:

- Увеличилась точность различения звуков на 30%;
- Снизилось количество ошибок в устной речи и письме;
- Повысился интерес детей к занятиям и мотивация к обучению.
- Результаты подтверждают эффективность комплексного подхода к развитию фонематического слуха на уроках русского языка.

Полученные данные соответствуют выводам других исследователей, которые подчеркивают важность систематической работы и использования разнообразных методов для коррекции фонематических нарушений (Иванова, 2018; Петрова, 2020). Особое значение имеет сочетание традиционных упражнений и современных технологий, что позволяет учитывать индивидуальные особенности детей и поддерживать их интерес. Использование в учебном процессе игр и разных заданий, создание на уроке игровой ситуации приводит к тому, что дети незаметно для себя и без особого напряжения приобретают определенные знания, умения и навыки.

Заключение. Преодоление трудностей фонематического слуха у младших школьников — важная задача, от решения которой зависит успешность обучения русскому языку. Комплексный педагогический подход, включающий звуковую гимнастику, работу с наглядными пособиями, использование рифм и интерактивных средств, а также индивидуальную коррекцию, позволяет значительно повысить уровень фонематического восприятия и улучшить речевые навыки детей.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку новых интерактивных методик и программ для более эффективной поддержки детей с фонематическими нарушениями.

Список литературы

1. Васильева Н.Е. Развитие фонематического слуха на уроках обучения грамоте / Н.Е. Васильева // Альманах мировой науки. – 2021. – № 9(52). – С. 47-48.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Просвещение, 1961. – 254 с.
3. Горчакова А.М. Преодоления фонематического недоразвития у дошкольников / Практическая психология и логопедия, № 5 (22), 2006. – 39 с.
4. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М.Р. Львов. - М., 2012. - 340 с.
5. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.
6. Половкова Е.Д. Онтогенетические аспекты становления фонематического слуха и его значение для развития речи детей дошкольного возраста. Вопросы педагогики. - 2025. - № 2-1. - С. 38-42.
7. Салихова Г.Р. Развитие фонематического слуха у младших школьников / Г.Р. Салихова, А.С. Кобыскан // Инновационные процессы и технологии в современном мире. – 2016. – № 1(4). – С. 59-61.

УДК 304.5

ЗНАЧИМОСТЬ НАЦИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ В ВУЗЕ

Басова Евгения Александровна, Бондарчук Денис Александрович
ФГБОУ ВО «Тюменский государственный институт культуры»,
г. Тюмень, Тюменская область, РФ
ev.al.basova@mail.ru

Аннотация: В данной работе рассмотрим важность русского народного танца как элемента народной художественной культуры в современном обществе. Русский народный танец является неотъемлемой частью культурного наследия. Он отражает богатство и многообразие народной жизни, традиций и обычаев. Актуальность темы заключается в необходимости возрождения интереса к народной хореографии, что способствует сохранению культуры. Проанализируем методы популяризации русского народного танца, такие как его интеграция в образовательные программы, проведение фестивалей и мастер-классов, а также использование цифровых технологий для распространения информации. Все эти меры могут помочь привлечь внимание молодого поколения к богатству и разнообразию русского танцевального искусства.
Ключевые слова: культура, искусство, танец, традиция, народ.

Введенеие. Вопросы популяризации национальной культуры вызывают особый интерес в обществе и государственной политике. Создаются нормативно-правовые документы и программы для разных

уровней образования, интегрируются темы на различных предметах общегуманитарного цикла, курсах повышения квалификации, проводятся научные конференции, форумы и мероприятия. Особую актуальность приобретает проблема сохранения самобытной народной культуры, как наследия народа, консолидации общества и укрепления взаимопонимания и добрососедских отношений народов, толерантности [1; 3]. При подготовке будущих специалистов культуры особую задачу выполняют спецкурсы, учебные дисциплины, направленные на популяризацию национального культурного наследия. В законе Российской Федерации о национально-культурных автономиях говорится, что распространение культуры проходит за счет организации коллективов профессионального и самодеятельного искусства, кружков по изучению национального культурного наследия и достижений национальной культуры, проведения массовых мероприятий в области национальной культуры (фестивали, конкурсы, смотры, выставки), учреждения организаций, занимающихся художественными народными промыслами и ремёслами [4]. Стоит также заметить, что основное место в сохранении и развитии культурного наследия занимают вузы культуры и искусства, где ведется, в том числе, профильное научное исследование преемственности поколений культуры.

Рассмотрим подробнее пример распространения народной культуры на примере русского танца, который используется при показах на фестивалях, смотрах, праздниках. Русский народный танец, как основа национального достояния, изучается в вузе культуры на теоретических и практических занятиях. Танец берет истоки с Древней Руси: образованию послужили народные массовые пляски и гуляния, веселые большие хороводы. Все эти задорные мероприятия были неотъемлемой частью жизни русского человека. Без них не проходил ни один праздник, ни одна ярмарка или другая увеселительная программа [2]. Народный танец, бережно хранимый и передаваемый из поколения в поколение, воплощает в себе духовную силу и мудрость русского народа. Он не просто развлекает, но и воспитывает, укрепляя традиции и сохраняя культурное наследие. Этот танец — живое воплощение национальной идентичности, источник гордости и вдохновения для каждого. Он объединяет людей, передает культурные ценности и воспитывает уважение к истории и корням. Танец видоизменялся на протяжении времени, появлялась выразительность, телесность и философия движения, разнообразные формы и жанры, этнические принципы толкования традиционной культуры, все это постепенно привело к формированию искусства танца. Отметим, что к выразительным элементам танца относятся непосредственные движения тела человека в пространстве, в соответствии с музыкальными и временными нормами – танцевальные движения или лексика танца, движения тела человека в пространстве и во времени – пантомима (Ю. Григорович, Б. Эйфман, Е. Панфилов). Хореографические произведения

представляет собой совокупность выразительных средств, воплощающих коллективный образ и характер нации, а также особенности ее мышления [4, с.146]. В современном мире важно сохранять и развивать аутентичные танцевальные традиции нашей страны (это не только обогащает культурное наследие, но и помогает людям лучше понимать свои корни, сохранять национальную идентичность и укреплять связь с родной культурой). В опубликованных учебно-методических материалах и литературе выделены две формы сохранения и передачи фольклорных танцевальных традиций: первая – в их собственном естественном окружении, и вторая – в сценическом исполнении. По характеристикам интерпретации народного танца коллективы можно разделить на четыре категории, использующие в своем творчестве народное танцевальное творчество, но имеющие существенные различия между собой как по методам его исполнения, так и некоторым другим особенностям. К первой категории относятся коллективы – этнографические ансамбли, участники которых выступают с аутентичным фольклором той географической области, где они сами проживают. Другая категория коллективов (фольклорная) занимается восстановлением фольклора других областей, основываясь на экспедиционных материалах конкретной местности. Затем эти образцы народного творчества воплощаются на сцене, демонстрируя непрерывность традиции [2, с. 58]. На протяжении многих столетий народные хореографы своим талантом создавали разнообразные виды русских народных танцев. Как результат, традиционная русская танцевальная культура сохранила и донесла до нас огромное богатство, которое воплотилось в разных видах народных традиций. Хореографам и постановщикам танца следует изучить «генетический код», который передает наследственные особенности, такие как музыкальность, пластика, народные мотивы и композиционные приемы. Эти характеристики являются ключевыми и составляют основу танцевального искусства на сцене. Собирая, фиксируя, изучая танцевальный фольклор, фольклористы решают современную актуальную проблему, и мы должны успеть собрать как можно больше и полнее традиционного материала [5, с. 74]. Создавая сценический танец на основе фольклора, который не только передает точные движения и рисунки на сцене, но также является процессом передачи полноты жизни танца, его яркости и тепла вместе с магией взаимодействия исполнителей, которые появляются на сцене и подчеркивают его ценность и важность. Танец – это живое искусство, которое зритель воспринимает по-разному, в зависимости от того, что хочет донести исполнитель, какие мысли, чувства, идеи наполняют движение. Видя один и тот же танец, мы можем верить в его правдивость, а другой для нас – это просто набор движений на сцене [2]. В результате анализа теоретических основ сохранения и популяризации русского народного танца, можно сделать вывод, что современная государственная политика ориентирована на поддержание и

восстановление духовно-нравственных ценностей, а также на сохранение и развитие народного творчества. Эти меры имеют ключевое значение для формирования исторического самосознания и культурной идентичности будущих поколений.

Таким образом, национальное культурное наследие и достижения национальной культуры (на примере русского танца) популяризируются за счет проведения массовых мероприятий, форумов, научных конференций. На примере традиционной русской танцевальной культуры, которая сохранила и донесла до нас огромное богатство и воплотила в разных видах народных традиций, показана значимость изучения, сохранения и распространения наследия.

Список литературы

1. Балашова К. И. Национальные культуры в контексте всемирной глобализации / К.И. Балашова // Молодой ученый, 2021. – № 27 (369). – С. 291-294.
2. Богданов Г. Ф. Русский народный танец. Теория и история: учебник для вузов / Г.Ф. Богданов. – Москва: Юрайт, 2019. – 169 с.
3. Герандоков М. Х., Герандоков В. З. Понятие национальной культуры // Известия КБГАУ, 2017. – № 1 (15). – С. 150-156.
4. Мессерер А. Танец. Мысль. Время / А. Мессерер. – Москва: Искусство, 1979. – 175 с.
5. Фокина Е. Н. Хореографическое искусство как составляющая мировой культуры / Е.Н. Фокина // Актуальные проблемы преподавания мировой культуры и глобализация образовательных процессов, 2002. – С.74-80.

УДК 378

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Гончаренко Светлана Борисовна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
sb-lingv@list.ru

Аннотация. Статья посвящена особенностям развития коммуникативных навыков будущих педагогов-музыкантов в условиях дистанционного обучения в вузе. Вынужденный переход на дистанционную форму позволил выявить специфику организации коммуникативного пространства и взаимодействия участников образовательного процесса. Формирование и развитие коммуникативной компетентности происходит за счет активного освоения информационных коммуникационных технологий. Анализ научных исследований позволяет определить педагогические условия развития коммуникативных навыков будущих педагогов, выделить эффективные методы формирования коммуникативных умений студентов-

музыкантов в условиях дистанционного обучения.
Ключевые слова: Коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки, педагоги-музыканты, дистанционное обучение, коммуникативно-речевое развитие.

Введение. Основным стратегическим направлением высшего образования является обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, что отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (редакция от 08.08.2024 г.). Соответственно, модернизация образовательного процесса в современной образовательной организации высшего образования связывается, в том числе, с формированием современных образовательных результатов, обеспечивающих конкурентоспособность выпускника на рынке труда. С этой целью большая роль отводится коммуникативно-речевой компетентности как важнейшему показателю образованности, эрудиции, профессионализма. Умение беспрепятственно вступать в речевые взаимодействия позволяет создавать эффективную презентацию своих профессиональных способностей и нивелировать проблему социально-психологической самоадаптации в любом коллективе.

Для будущих педагогов коммуникативно-речевая компетентность является ведущей составляющей профессиональной деятельности. Следовательно, в образовательном процессе перед преподавателем вуза стоит задача формирования условий для развития у обучающихся универсальных навыков анализа, структурирования, интерпретации информации, ведения логических суждений и умозаключений в рамках осуществления коммуникативного взаимодействия субъектов, т.е. реализации общения. В рамках настоящего дистанционного обучения в Донецком государственном университете особенно важным является поиск методов активизация успешного общения и взаимодействия, развитие продуктивной коммуникации для достижения педагогических целей и задач.

Основная часть. Под коммуникативно-речевой компетенцией мы понимаем не только знания и умения осуществлять коммуникацию, но и мотивацию на эту деятельность.

Педагог – профессия повышенной речевой ответственности. Для педагога высокий уровень владения речью, коммуникативное мастерство особенно важны, поскольку он всегда должен представлять собой такую личность, которая интересна ученикам, у которой есть чему учиться.

Подготовка молодых музыкантов к профессиональной педагогической деятельности предполагает развитие у них коммуникативных навыков, позволяющих не только уверенно взаимодействовать с будущими учениками и их родителями, но и грамотно, доходчиво и лаконично строить свою речь. Этому способствует активизация

и развитие коммуникативной деятельности на групповых и индивидуальных занятиях, в процессе репетиций и во время мероприятий.

В условиях дистанционного обучения работа преподавателя вуза над развитием и совершенствованием коммуникативных навыков обучающихся профиля «Музыкальное образование» осложняется недостаточностью «живого общения», ограниченностью технических средств обучения, а иногда и нестабильностью работы интернета.

К сожалению, не каждый преподаватель ставит перед собой чёткие коммуникативные задачи, так как не всегда представляет общение со студентами как условие успешности обучения [3, с. 23].

Поиск и апробация эффективных методов обучения, направленных на активизацию коммуникативной деятельности студентов, становится каждодневной задачей педагога высшей школы.

О.М. Косянова предлагает интегративный подход к организации процесса профессиональной подготовки в вузе на коммуникативной основе, особый способ структуризации содержания обучения, и интеграцию особенных и единичных частей в содержание учебных дисциплин как педагогические условия совершенствования речевой подготовки студентов в вузе [2].

Добиться эффективной коммуникации можно при соблюдении следующих условий:

1) проявление коммуникативной заинтересованности;

2) проникновение в коммуникативный замысел говорящего;

3) варьирование способов языкового представления того или иного реального события;

4) знание норм этикета речевого общения и др.

С.Р. Леш [4] отмечает важность собственной профессиональной педагогической коммуникации: «Педагог не выбирает для себя партнёров по общению или «удобную» для него аудиторию, не может отдавать предпочтение отдельным людям и выделять «любимчиков», или строить процесс взаимоотношений с определённым типом обучающихся, педагог должен постоянно осуществлять коммуникацию и работать с любой аудиторией, что создаёт определённые трудности» [4, с. 10-11].

Н.А. Архипова, Н.Н. Евдокимова, Т.В. Рудина подчёркивают необходимость личностно-ориентированной направленности дистанционного обучения в вузе. Они отмечают, что «в организации учебного процесса необходимо обратить внимание на гибкость системы рассматриваемого обучения по отношению к его участникам, при этом каждый из них предъявляет свои собственные требования» [1, с. 4].

В условиях дистанционного обучения, по нашему мнению, продуктивными являются следующие педагогические условия развития коммуникативных навыков обучающихся:

1) личностная и профессиональная готовность педагога к

использованию активных методов обучения студентов высшей школы;

2) оптимальное соединение индивидуальных, групповых и коллективных способов организации устной деятельности субъектов педагогического процесса;

4) выбор демократического стиля общения педагога с обучающимися;

5) учет личностных качеств обучающихся (что очень важно при работе с творческими и амбициозными студентами музыкального профиля обучения).

Успешно реализовать вышеперечисленные педагогические условия для активного коммуникативно-речевого развития обучающихся возможно за счет внедрения в дистанционный образовательный процесс активных методов обучения. К таким методам мы относим: метод проектов, ролевые и деловые игры, коммуникативные тренинги и др.

Метод проектов – один из ведущих, творческих, результативных и перспективных при работе над развитием коммуникативных навыков будущих педагогов-музыкантов, он имеет гибкую модель организации учебного процесса. Создание проектно-творческой среды основано на диалогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса. Именно диалогическое взаимодействие создает такие условия, при которых субъекты (преподаватель и обучающиеся) выступают как равноправные (в меру своих знаний и возможностей) участники совместной проектной деятельности. Обсуждение и обмен мнениями в процессе решения поставленной проблемы дает возможность избежать коммуникативной неуверенности, снять страх перед чужим мнением, настроиться на развитие коммуникативно-творческого потенциала.

Ролевые и деловые игры представляют собой интерактивные методы обучения, где изучаемый материал усваивается через имитацию ситуаций, отражающих различные аспекты профессиональной деятельности обучающихся.

В ролевых играх участники принимают на себя роли определенных персонажей и, действуя в рамках этих ролей, приобретают практический опыт в смоделированных обстоятельствах.

Е.А. Смирнова [5] для формирования коммуникативных умений будущих педагогов предлагает комплекс задач-заданий, таких, например, как: моделирование педагогических совещаний на различные профессиональные темы; групповое обсуждение программ, учебных материалов, пособий; разработка деловых педагогических игр на заданную тему (родительское собрание, педсовет и др.) [5, с. 95].

Коммуникативные тренинги представляют собой целенаправленный метод, нацеленный на совершенствование умений в сфере межличностного общения. Главная задача этих тренингов – повысить эффективность взаимодействия участников образовательного процесса.

В рамках метода коммуникативного тренинга эффективны публичные выступления. Тренинги по ораторскому искусству помогают развить речевую уверенность, освоить навыки структурирования речи и эффективного взаимодействия с аудиторией.

Дистанционное обучение неизбежно сопровождается применением информационно коммуникационных технологий (ИКТ). Информационно-коммуникационная предметная среда обеспечивает оперативную доставку учебной информации, является средством осуществления коммуникационной функции между всеми участниками учебного процесса и обратной связи с преподавателем. Педагог перестает быть единственным источником знаний и становится организатором процесса поиска, переработки информации, координатором исследования, создания творческих работ студентов.

Оптимальный подбор организационных форм учебных занятий, разнообразие методов и средств обучения, дозирование времени на выполнение определенных видов учебных заданий – всё это является архиважным в условиях дистанционного обучения. Следует учитывать специфику обучения студентов-музыкантов, которые несколько часов в день должны посвящать самостоятельной игре на музыкальных инструментах, занятию вокалом, что является основой их будущей профессиональной деятельности. Поэтому слишком длительное время, сосредоточенно проведённое у монитора компьютера и экрана телефона, может вызывать повышенную утомляемость, болезни глаз, нарушения осанки и другие физиологические изменения в организме обучающихся, а это далеко не лучшим образом сказывается на дальнейшей мотивации студентов активно и позитивно включаться в коммуникативную деятельность, направленную на совершенствование коммуникативных навыков.

Заключение. В современных зарубежных школах, а также на просторах интернета активно популяризируется множество программ по развитию умений позитивного общения, личностного роста и коммуникативных умений. Также для отработки практических навыков широко популярны организации коммуникативных тренингов. Преподаватель музыкально-педагогического вуза, знакомясь с различными методиками и изучая опыт коллег, должен проводить тщательный отбор методов и средств обучения, способствующих активизации и развитию коммуникативной деятельности обучающихся, уметь адаптировать данные методы для студентов-музыкантов с целью повышения мотивации участников образовательного процесса к совершенствованию коммуникативного мастерства.

Таким образом, активизация и развитие коммуникативной деятельности обучающихся профиля «Музыкальное образование» в объективных условиях дистанционного обучения позволяет приблизить решение

актуальной педагогической задачи формирования социально значимой, творческой личности педагога-музыканта, обладающей способностью к качественно-продуктивному диалогу в рамках профессии, стремящейся к актуальным идеалам речевых отношений, а также подготовить высококвалифицированного специалиста для системы музыкально-педагогического образования.

Список литературы

1. Архипова, Н. А., Евдокимова, Н. Н., Рудина, Т. В. Личностно-ориентированная направленность дистанционного обучения в вузе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2021. – Т. 23. – №78. – С. 3-6.
2. Косянова, О М. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовоых специальностей : диссертация доктора педагогических наук : 13.00.02 / Косянова Ольга Михайловна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2008. – 517 с.
3. Коммуникативное взаимодействие преподавателей, студентов как ресурс повышения качества образования в университете / Университет ИТМО. – Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2021 – 24 с.
4. Леш, С.Р. Профессиональная педагогическая коммуникация: учебное пособие / С.Р. Леш. – Орёл: Орловский гос. ин-т культуры, 2021. – 146 с.
5. Смирнова, Е.А. Роль формирования коммуникативных умений в профессиональной подготовке будущих специалистов / Е.А. Смирнова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 8. – № 30. – С. 89-96.

УДК 371.1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СПОСОБЫ ИХ РЕШЕНИЯ

[1]Давыдовский Анатолий Григорьевич, [2]Ковзикова Светлана Леонидовна, [3]Беньковская Екатерина Михайловна
[1,2]ГУО «Минский городской институт развития образования»,
[3]ГУО «Средняя школа №212 г. Минска»,
г.Минск, Республика Беларусь
agd2011@list.ru

Аннотация. Охарактеризованы преимущества и основные проблемы развития инклюзивного образования. Подчеркнута роль педагогов и педагогических работников в современном инклюзивном образовании. Рассмотрены направления и способы преодоления проблем современного инклюзивного образования.
Ключевые слова: инклюзивное образование, направления решения проблем.

Введение. Инклюзивным, или включенным (от франц.: «inclure» – «включать в себя») называется образование, которое обеспечивает всем учащимся с ограниченными возможностями здоровья возможности равного

доступа к получению образования и овладение профессиональными навыками наравне со здоровыми (нормотипичными) сверстниками. Это предполагает создание необходимых пространственно-дидактических, инструментально-технических, коммуникационных и социально-психологических условий для освоения программы общеобразовательной средней школы в коллективе нормотипичных сверстников [1]. При этом главным принципом инклюзии является равноценность и равноправие учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР), вне зависимости от диагностированных нарушений и состояния здоровья. Условия инклюзивного образования позволяют детям, страдающим комплексными расстройствами, задержкой развития, имеющим дисфункции поведения, зрения, слуха, речи, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, синдромом дефицита внимания с гиперактивностью т. д., посещать среднюю общеобразовательную школу, в которой обучаются здоровые (нормотипичные) дети; находиться в классе со своими сверстниками; иметь индивидуальные учебные цели, которые соответствуют их потребностям и возможностям по здоровью; рассчитывать на необходимую поддержку, предотвращая дискриминацию и изоляцию.

Основная часть. Дети с ОПФР, имеющие особые образовательные потребности (ООП), в условиях инклюзивного образования получают значительные преимущества, включая:

- совершенствование навыков общения в естественных условиях;
- отслеживание поведения нормотипичных детей и детей с ОПФР в разных социальных ситуациях;
- адаптация своих навыков на более сложных уровнях игровой деятельности в условиях обучения;
- освоение общеобразовательных программ;
- получение подготовки к дальнейшей деятельности в социуме во взрослой жизни.

В настоящее время сформулированы следующие принципы инклюзивной образовательной среды, среди которых важнейшими являются [2]:

- принцип раннего включения (первоначальное формирование способностей к социальному взаимодействию);
- принцип коррекционной помощи;
- принцип социализирующей направленности;
- принцип индивидуализации и персонификации образовательного пространства;
- принцип интегративности сопровождения субъектов инклюзивного образовательного процесса;
- принцип активности родителей и их ответственности за результаты развития ребенка;

– принцип ценностного и толерантного отношения к субъектам образовательного процесса, их деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Совместное обучение способствует развитию навыков самостоятельности у детей с ОПФР благодаря поддержке друг друга, формированию навыков терпения и гуманности. При этом стираются границы между нормой и болезнью, у здоровых учащихся отсутствует школьников отсутствует чувство превосходства, а у детей с ОПФР не развивается комплекс неполноценности. Вместе с тем, существует немало актуальных проблем инклюзивного образования существуют актуальные проблемы развития сферы инклюзивного образования на современном уровне развития педагогической науки.

Целью работы является характеристика актуальных проблем развития инклюзивного образования, а также анализ направлений решения и способов преодоления этих проблем.

Актуальными проблемами инклюзивного образования являются такие, как:

– недостаточное развитие сети учебных заведений, обеспечивающих инклюзивное образование;

– наличие организационных барьеров, препятствующих включению детей с ОПФР в образовательный процесс совместно с нормотипичными сверстниками, что частично связано с несовершенством нормативного правового обеспечения;

– дефицит квалифицированных специалистов в области специальной педагогики и психологии, дефектологии и инклюзивного образования;

– недостаточный уровень развития инклюзивной культуры в обществе, а также в педагогическом сообществе;

– несоответствие образовательных стандартов и учебных планов для эффективной организации инклюзивного образовательного процесса;

– отсутствие достаточного оснащения необходимыми техническими средствами и оборудованием, помещений для коррекционных занятий, логопедических и медицинских кабинетов, сенсорных помещений, залов для лечебной физической культуры;

– педагоги испытывают психологические проблемы, не уверены в своих силах и компетенциях, боятся нести ответственность за действия;

– нередко здоровые дети и их родители против совместного обучения с детьми с ОПФР и инвалидами поскольку, по их мнению, присутствия в классе детей, нуждающихся в особенной поддержке, многие родители полагают, что это может негативно сказаться на развитии и характере их собственных детей;

– недостаточно задокументированы исследования эффективности применения методик и технологий инклюзивного образования.

Очевидно, что для преодоления этих и других подобных проблем

необходимы:

– качественные акустические приспособления для глухих и слабослышащих;

– пандусы, лифты и инвалидные коляски для малышей с нарушениями опорно-двигательной системы;

– информационные технологии с элементами искусственного интеллекта, обеспечивающие поддержку образовательного процесса для лиц с нарушениями когнитивной сферы, зрения и слуха.

Кроме того, материальная поддержка государства чаще ориентирована на вид учреждения, а не на конкретного учащегося.

Ключевую роль в решении актуальных проблем инклюзивного образования играют педагоги и педагогические работники (педагоги-психологи, дефектологи, воспитатели сопровождения), деятельность которых требует достаточно специфических знаний, навыков и опыта, а также общей инклюзивной культуры, которые определяют эффективность инклюзивного процесса и успешность обучения и развития детей с ООП. При этом деятельность педагогов и педагогических работников затрагивает следующие области профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Решение актуальных проблем инклюзивного образования возможно по следующим направлениям.

1. Совершенствование диагностики и оценки ООП учащихся с ОПФР на основе наблюдения, анализа результатов учебной деятельности, применения специальных методик и инструментов для выявления особенностей индивидуального развития, взаимодействие с родителями и специалистами (психологами, логопедами, дефектологами) для получения более полной информации о ребенке.

2. Разработка и реализация индивидуальных траекторий образования (ИТО) с определением целей и задач обучения для конкретного учащегося; выбор адаптированных учебных материалов и методов обучения, разработкой системы оценки прогресса учащегося, регулярной корректировкой ИТО на основе результатов обучения и обратной связи.

3. Адаптация учебных материалов и методов обучения на основе упрощение языка изложения и структуры учебных текстов, использования наглядных пособий, графиков, схем, применения различных видов деятельности (индивидуальные, групповые, проектные), применения интеллектуальных ассистивных технологий на основе генеративных искусственных нейронных сетей (ИНС), использования специального оборудования (при необходимости), предоставление дополнительного времени для выполнения заданий.

4. Создание инклюзивной образовательной среды, в которойкаждый учащийся, независимо от того нормотипичный он или имеет ОПФР, чувствует себя комфортно и уверенно на основе формирования позитивного

отношения к детям с ООП со стороны других учащихся, проведения уроков и мероприятий, направленных на развитие толерантности и эмпатии, предотвращения буллинга и дискриминации.

5. Сотрудничество с родителями (законными представителями несовершеннолетних) и специалистами с использованием регулярных встреч и консультаций с родителями, обменом информацией о прогрессе учащегося, совместным планированием и реализацией мероприятий, направленных на поддержку ребенка; участие в работе психолого-медико-педагогической комиссии.

6. Повышение профессиональной компетентности с участием в программах повышения квалификации и семинарах, изучением специализированной литературы и методических материалов, обменом опытом с коллегами и использованием возможностей онлайн-обучения и профессиональных сообществ.

7. Не менее важна роль других педагогических работников. Так, воспитатель сопровождения оказывает непосредственную помощь учащемуся с ООП в классе, помогает ему в выполнении заданий, передвижении и других необходимых действиях. Психолог осуществляет психологическое обследование, консультирование педагогов и родителей, психологическое сопровождение учащихся. Логопед осуществляет диагностику и коррекцию нарушений речи, а также разрабатывает индивидуальные программы развития речи. В свою очередь, дефектолог обеспечивает реализацию индивидуальных программ коррекционно-развивающей работы с детьми с различными ОПФР.А социальный педагог оказывает помощь учащимся и их семьям и способствует социальной интеграции детей с ООП.

Преодоление проблем инклюзивного образования требует использование ряда следующих способов.

1. Совершенствование подготовки педагогических кадров, включая:

– разработка и внедрение программ повышения квалификации для учителей, ориентированных на работу с детьми с различными ООП;

– включение вопросов инклюзивного образования в программы подготовки будущих педагогов;

– поддержка и развитие профессионального сообщества педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования.

2. Увеличение финансирования и обеспечение ресурсами, направленное на:

– вовлечение государственных инвестиций в инклюзивное образование;

– привлечение внебюджетных средств и спонсорской помощи;

– обеспечение образовательных учреждений необходимым оборудованием, адаптированными учебными материалами, ассистентами педагогов и другими ресурсами.

3. Создание доступной образовательной среды включает:

– обеспечение физической доступности зданий и помещений образовательных учреждений;

– адаптацию учебных материалов и технологий для детей с различными ООП;

– создание безопасной и комфортной образовательной среды, свободной от дискриминации и буллинга.

4. Развитие инклюзивной культуры и социальной интеграции предусматривает следующие направления:

– проведение просветительских мероприятий для повышения осведомленности общества об инклюзивном образовании и правах детей с ООП;

– содействие интеграции детей с ООП в социальную жизнь школы и общества;

– развитие партнерских отношений между образовательными учреждениями, семьями и общественными организациями.

5. Совершенствование нормативной базы и образовательных стандартов направлено на:

– разработку и внедрение четких и унифицированных требований к организации инклюзивного образования;

– создание механизмов контроля за соблюдением прав детей с ООП в образовательных учреждениях;

– разработку стандартов оценки образовательных достижений детей с ООП.

6. Развитие технологий и инноваций включает:

– разработку и внедрение инновационных образовательных технологий, направленных на поддержку обучения детей с ООП (например, специализированное программное обеспечение, онлайн-платформы, ассистивные технологии на основе искусственного интеллекта);

– использование возможностей искусственного интеллекта с использованием генеративных ИНС для адаптации образовательных материалов и методик обучения.

7. Укрепление роли семьи и общественности в инклюзивном образовании требует:

– вовлечения родителей в процесс обучения и развития ребенка с ООП;

– развитие родительских сообществ и организаций, занимающихся защитой прав детей с ООП;

– развитие механизмов общественного контроля за реализацией программ инклюзивного образования.

Решение вышеназванных проблем инклюзивного образования позволит гарантированно создать равные возможности для обучения и развития как нормотипичных детей, так и их сверстников с ООП,

безусловно, с учетом степени тяжести ОПФР для последующего включения в инклюзивное общество. Использование возможностей цифровой образовательной среды с интеллектуальными ассистентами позволит индивидуализировать ИТО, разнообразить презентации учебного материала благодаря применению наглядных средств, активизировать внимание за счет использования цифровых технологий. Использование ИТО, корректируемой с учетом академической успеваемости и других достижений, позволяет рассматривать учащегося с ОПФР как полноправного субъекта инклюзивного образовательного процесса [3].

Однако, приоритетное использование цифровых технологий в инклюзивном образовании имеет как позитивные, так и негативные последствия, способные причинить вред здоровью учащихся с ОПФР. К таким негативным последствиям, в частности, могут быть отнесены сложность переноса навыков для использования в реальном мире, общение с мнимыми друзьями, в качестве которых могут быть восприняты интеллектуальные ассистенты на основе генеративных ИНС, сложность интеграции в офлайн-среду после относительно комфортного общения в онлайн-среде, а также безусловный «дефицит социального опыта» [4].

Заключение. Несомненно, необходимо обеспечить создание инклюзивной образовательной среды для детей с ОПФР в учреждениях образования в соответствии с уровнем развития современной педагогической науки и практики, в которой подобные негативные последствия цифровизации инклюзивного образования были бы минимизированы.

Для эффективного взаимодействия всех участников инклюзивного образовательного процесса является целесообразным создание комплекса электронных пособий по развитию социально-коммуникативных навыков детей с ООП для преодоления проблем коммуникации между ними и нормотипичными. Вместе с формированием профессиональных компетенций у педагогов для осуществления эффективной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования особое внимание со стороны государства должно уделяться повышению всеобщей осведомленности о проблемах людей с особыми образовательными потребностями для дальнейшего развития общества по гуманистическим законам [5].

Тем не менее, необходимо отметить важнейшую роль педагогов и педагогических работников, являющиеся ключевым звеном в системе инклюзивного образования. При этом необходимо обеспечить дальнейший профессиональный рост и дополнительное профессиональное образования педагогов и педагогических работников, обеспечивать их необходимыми информационными ресурсами и передовыми образовательными технологиями.

Список литературы

1. Романова Г.А. Воспитывающий потенциал образовательной инклюзии / Г.А. Романова // TheNewmaninForeignPolicy. 2018.N43(87). С. 28-31.
2. Гочошвили Н.Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы / Н.Г. Гочошвили// Вестник науки и образования. – 2019.N12(66). Часть 1. С.98–101.
3. Санина Е.И. Индивидуальный образовательный маршрут как средство осуществления инклюзивного профессионального обучения в вузе / Е.И. Санина, О.М. Жиганова // Вестник РМАТ. 2016.N3. С. 107-111.
4. Никольская И.А. Информационно-коммуникационные технологии в специальном образовании: учеб. 2-е изд, перераб. / И.А. Никольская. – М.: Инфра-М, 2021. 232 с.
5. Кальней В.А. Актуализация цифровых технологий в современном образовании / В.А. Кальней, С.Е. Шишов, Д.С. Ковалев и др. // Вестник РМАТ. 2020.N4. С.73-76.

УДК 373.31

КРИТЕРИИ АНАЛИЗА УСЛОВИЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Девкина Эльмира Владимировна, Борисюк Марина Владимировна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
elmiradevkina@gmail.com

Аннотация. В условиях модернизации образования и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов особое значение приобретает формирование функциональной грамотности, в частности математической, уже на уровне начальной школы. Эффективность этого процесса во многом определяется качеством образовательной среды. В статье обосновывается необходимость разработки объективных критериев для анализа условий и состояния образовательной среды, способствующей развитию математической грамотности младших школьников. Предложен комплекс критериев, охватывающий содержательный, методический, кадровый, материально-технический и психологический аспекты. Представленные критерии могут служить основой для проведения самоанализа, внешнего аудита и целенаправленной коррекции образовательной практики с целью повышения качества формирования математической грамотности.
Ключевые слова: математическая грамотность, младшие школьники, образовательная среда, функциональная грамотность, критерии анализа.

Введение. Современные вызовы информационного общества и требования Федерального государственного образовательного стандарта диктуют необходимость смещения акцентов с предметных знаний на формирование ключевых компетенций и функциональной грамотности обучающихся. Особое место в этом контексте занимает математическая грамотность, понимаемая как способность человека формулировать,

применять математические знания в разнообразных жизненных ситуациях; включающая математические рассуждения, использование математических понятий, процедур, фактов, объяснения и предсказания явлений. Для младшего школьника это означает не только умение выполнять арифметические действия, но и способность видеть математические отношения в окружающем мире, решать бытовые и учебные задачи с использованием математических знаний, грамотно интерпретировать результаты и логически рассуждать.

Формирование математической грамотности неразрывно связано с качеством образовательной среды, под которой понимается совокупность условий, влияющих на развитие личности обучающегося. Однако в современной педагогической практике часто отсутствует системный и объективный подход к анализу этой среды применительно к конкретным аспектам функциональной грамотности. Каждый педагог определяет свои критерии анализа условий и образовательной среды, рассматривая их через призму собственной педагогической деятельности. Это приводит к размытости целей, неэффективности педагогических усилий и трудностям в оценке реального вклада школы в развитие ключевых компетенций учащихся.

Проблема исследования заключается в отсутствии четко сформулированных и научно обоснованных критериев для объективного анализа условий и состояния образовательной среды, способствующих эффективному формированию математической грамотности младших школьников.

Цель статьи – разработать и обосновать комплекс объективных критериев для анализа условий и состояния образовательной среды, направленных на формирование математической грамотности младших школьников.

Основная часть. Анализ научной литературы показывает, что многие учёные интересовались проблемой определения критериев анализа условий и образовательной среды для развития функциональной математической грамотности. Рассмотрим некоторые из них.

А. А. Голубник утверждает, что опыт формирования и развития функциональной грамотности требует внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Педагоги в данном случае должны уметь ими пользоваться. Но, как показывает практика, не всем учителям под силу справится с инновационными технологиями, что является педагогической проблемой. Таким образом, одними из критериев являются компетентность педагогических кадров и материально-техническое оснащение школы [1].

С. В. Данилов включает в критерии наличие локальных актов образовательного учреждения, нормативных документов, куда относит образовательные программы начального общего образования, программу развития образования, программу инновационной деятельности, положения

о сайте и др. К числу критериев автор относит компетентность педагогов. По его мнению, наличие учебных, методических, технических и программных ресурсов также является важным критерием объективного анализа условий формирования математической грамотности младших школьников [2].

С. В. Тетина и Ю. В. Гутрова в своей научной статье уделяют особое внимание готовности педагога к формированию и развитию функциональной грамотности обучающихся, что также является одним из критериев объективного анализа условий и состояния образовательной среды. Авторы акцентируют внимание на том, что необходимо определить уровень развития профессиональной готовности педагога к деятельности по развитию функциональной математической грамотности и уровень его мотивации к повышению собственной профессиональной компетентности [5].

О. В. Зотова, С. А. Калинина и М. Р. Низамова относят к числу критериев использование разнообразных форм организации обучающихся и методов обучения в начальной школе, анализ содержания программ начального общего образования на наличие практико-ориентированных заданий, а также активную роль родителей в процессе обучения и воспитания младших школьников. Авторы считают, что в формировании и развитии математической грамотности играет важную роль мотивация обучающихся, а также их познавательная активность [3].

А. Н. Зюзина относит к критериям анализа условий и состояния образовательной среды для формирования математической грамотности вовлечённость в данный процесс родителей. Автор настаивает, чтобы родители включали детей в различные жизненные процессы, которые требуют математической грамотности, рассказывали о правильном ведении семейного бюджета, привлекали их к организации семейных событий. Только совместными усилиями всех участников образовательного процессаможно достигнуть эффективного развития математической грамотности [4].

Взяв за основу проанализированные источники информации, можно выделить такие критерии объективного анализа условий и состояния образовательной среды для формирования:

1. Содержание программ начального общего образования. В данный пункт относятся:

- наличие практико-ориентированных заданий;
- наличие междисциплинарных связей;
- уровень развития логических универсальных учебных действий;
- умение пользоваться математической терминологией в устной и письменной речи.

2. Методы обучения и формы организации обучающихся. Этот пункт подразумевает:

- частоту применения активных и интерактивных методов обучения на уроках;
- использование дидактических и наглядных средств обучения;
- создание условий для самостоятельной и исследовательской деятельности.

3. Компетентность педагогов. А именно:

- уровень профессиональной подготовки учителей;
- владение методами формирования математической грамотности;
- проявление инициативы и мотивация к повышению собственной профессиональной компетентности.

4. Материально-техническое обеспечение образовательного учреждения. Данный пункт предполагает:

- наличие и доступность методических и дидактических материалов;
- использование современных информационных технологий;
- оснащение кабинетов мультимедийным оборудованием.

5. Психологический настрой обучающихся. Этот пункт включает:

- стимулирование познавательного интереса к изучению математики;
- наличие рефлексии;
- вовлечённость родителей в процесс формирования математической грамотности обучающихся.

Заключение. Предложенный комплекс критериев обеспечивает многосторонний и объективный анализ условий и состояния образовательной среды для формирования математической грамотности младших школьников. Каждый критерий конкретизирован, что позволяет использовать его как для самоанализа образовательной организации, так и для проведения внешнего мониторинга.

Применение данных критериев позволит выявить сильные стороны образовательной среды и зоны, требующие развития, разработать целенаправленные программы по совершенствованию условий для формирования математической грамотности, обосновать необходимость повышения квалификации педагогических кадров в области развития функциональной грамотности.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на эмпирическую апробацию предложенных критериев, разработку инструментария для их количественной оценки и создание методических рекомендаций для их практического применения.

Список литературы

1. Голубник А. А. Формирование готовности учителя к практической реализации цифрового обучения / А. А. Голубник, А. И. Назаров // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 3. – EDN ESQJWA.
2. Данилов С. В. Модель формирования функциональной грамотности

обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы / С. В. Данилов, И. Н. Тимошина // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 4(133). – С. 8-20. – DOI 10.20323/1813-145X_2023_4_133_8. – EDN ZSMCOU.
3. Зотова О. В., Калинина С. А., Низамова М. Р. [и др.]. Формирование функциональной грамотности через учебную деятельность / О.В. Зотова, С.А. Калинина, М. Р. Низамова [и др.]. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 10 (509). – С. 48-53. – URL: https://moluch.ru/archive/509/111794/ (дата обращения: 29.05.2025).
4. Зюзина А. Н. Взаимодействие семьи и педагога в управлении процессом формирования математической грамотности детей младшего школьного возраста / А.Н. Зюзина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 4 (555). – С.233-236. – URL: https://moluch.ru/archive/555/121980/ (дата обращения: 29.05.2025).
5. Тетина С. В. Готовность учителя к формированию функциональной грамотности обучающихся в соответствии с обновленным федеральным государственным образовательным стандартом общего образования / С. В. Тетина, Ю. В. Гутрова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 1(54). – С.113-123. – EDN OANCJC.

УДК 376.1

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Евсюкова Карина Дмитриевна, Сипачева Елена Владимировна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
idk_a_r_i_n_k_a2003@vk.com

Аннотация. В данной статье раскрыта специфика педагогической и управленческой деятельности в образовательной организации в формировании правовой культуры младших школьников. Выделены и описаны критерии объективного анализа условий и состояния образовательной среды в контексте формирования правовой культуры.
Ключевые слова: педагогическая деятельность, управленческая деятельность, образовательная организация, правовая культура, младшие школьники.

Введение. В условиях глобализации и быстрого изменения социально-экономической среды формирование правовой культуры становится неотъемлемой частью образования уже на ступени начальной школы. Правовая культура включает в себя знание законов, уважение к правам других людей и умение применять полученные знания на практике.

Младшие школьники находятся на этапе активного формирования личности, поэтому они особенно восприимчивые к правовым нормам и ценностям. Педагогическая деятельность, направленная на развитие правовой культуры, требует использования инновационных методов и

подходов, которые способствуют вовлечению учащихся в образовательный процесс для того, чтобы этот процесс проходил более эффективно и продуктивно. Сегодня стоит уделить внимание поиску и внедрению интерактивных форм обучения, таких как игры, проекты и дискуссии.

Управленческой деятельности в образовательной организации отводится ключевая роль в создании условий для успешного формирования правовой культуры. Эффективное руководство требует координации усилий всех участников образовательного процесса, включая педагогов, родителей и администрацию [1].

Современные вызовы требуют от образовательных учреждений гибкости и готовности к изменениям. Внедрение новых технологий и подходов в обучение, а также развитие кадрового потенциала педагогов становятся необходимыми условиями для достижения поставленных целей. Оценка качества образовательного процесса и постоянное совершенствование методов управления позволяют своевременно реагировать на возникающие проблемы и находить эффективные решения.

Основная часть. Вопросы педагогической и управленческой деятельности в образовательной организации в формировании правовой культуры младших школьников рассматривали такие исследователи, как: Е. А. Аленушкина [1], Т. Н. Балина [2], М. В. Веденькина [3], А. В. Полупанова [4], Н. Ю. Стефанова [5] и другие.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении специфики педагогической и управленческой деятельности в образовательной организации в формировании правовой культуры младших школьников.

Педагогическая деятельность в образовательной организации направлена на формирование правовой культуры младших школьников, являясь неотъемлемым аспектом их социализации и развития. Основной целью этой деятельности является создание условий для формирования у обучающихся личностных качеств, способствующих успешной адаптации в обществе и самореализации. Ключевыми элементами педагогического процесса выступают организация образовательной деятельности, которая соответствует возрастным особенностям младших школьников, а также использование современных технологий и инновационных подходов в обучении [4].

Методы и формы обучения должны быть разнообразными и интерактивными, потому что именно такой подход содействует более глубокому усвоению знаний и навыков. Например, использование игровых форматов и проектной деятельности позволяет детям младшего школьного возраста и осваивать правовые нормы, и развивать критическое мышление, и формировать ответственность за свои действия. Создание условий для самостоятельности обучающихся очень необходимы: учащиеся должны иметь возможность принимать решения и нести ответственность за свои поступки, что непосредственно связано с формированием правовой

культуры и, как следствие, с гражданско-патриотическим воспитанием, которому в условиях специальной военной операции должно уделяться значительное внимание со стороны школы, семьи, социума и государства.

Организация взаимодействия с участниками образовательного процесса является значимой, ключевой частью педагогической деятельности. Взаимодействие с родителями, коллегами и администрацией учреждения способствует созданию единого образовательного пространства, в котором ребенку младшего школьного возраста будет комфортно находится и, как результат, более эффективно осваивать программу, изучать и усваивать нравственные категории, обретать актуальные, на конкретный временной промежуток развития общества, навыки. Установление доверительных отношений между педагогами и учениками позволяет создать атмосферу, в которой ученики чувствуют себя безопасно, что существенно влияет на их эмоциональное и социальное развитие. Координация усилий всех участников образовательного процесса необходима для достижения поставленных целей обучения и воспитания, а также для овладения младшими школьниками универсальными учебными действиями.

Управленческая деятельность в образовательном учреждении также ориентирована на обеспечение качественного образовательного процесса. Основными задачами управления являются реализация государственной политики в области образования и эффективное управление ресурсами учреждения, включая кадровые, финансовые и материальные аспекты. Структурная организация управления предусматривает руководство и заместителей, которые координируют работу педагогического коллектива как единого организма в условиях школы [2].

Формы и методы управления образованием включают систему контроля и оценки качества образовательного процесса, позволяя своевременно выявлять проблемы и находить пути их решения. Развитию коллектива и стимулированию учителей начальных классов также должно уделяться достаточно внимания, а именно, здесь идет речь о: повышении квалификации педагогических работников, мотивации сотрудников к профессиональному росту и инновационной деятельности для организации продуктивной работы. Поддержка инициатив педагогов способствует тому, что будет происходить внедрение новых подходов в обучение, в частности, в рамках формирования правовой культуры у младших школьников.

Для эффективного формирования правовой культуры младших школьников необходимо четко выделить критерии объективного анализа условий и состояния образовательной среды.

Отдельных мероприятий по правовой культуре в школах недостаточно, младшие школьники находятся в безумном информационном потоке, одна информация накладывается на другую и быстро забывается. Однако если «перед глазами» учеников регулярно находится определенная

информация, она усваивается лучше. Образовательная среда должна строиться с особой педагогической осторожностью, не быть перегруженной и содержать только самое главное. В образовательную среду должны включаться аспекты, изучаемые и на уроках, и в ходе внеурочной деятельности.

Правовая культура включает в себя ряд компонентов, среди которых: аксиологический (ценностное отношение субъекта к правовым явлениям, объективность правовой оценки собственных поступков и деятельности других), когнитивный (представление о правовых феноменах, наличие элементарных юридических знаний, креативность правового мышления) и установочно-поведенческий (соответствие правовых установок ребенка принятым в обществе нравственным и легитимным нормам, установка на правовое поведение в социуме). Перечисленные компоненты так или иначе должны отражаться в образовательной среде начальной школы [5].

Анализ условий и состояния образовательной среды в контексте формирования правовой культуры младших школьников требует внимательного изучения внеурочной деятельности, поскольку именно она предоставляет уникальные возможности для практического освоения правовых норм и ценностей. Внеурочная деятельность включает в себя разнообразные формы работы, такие как кружки, секции, тематические мероприятия и проекты, которые направлены на развитие правовой грамотности у детей младшего школьного возраста. Раздел практики, посвященный критериям объективного анализа условий и состояния образовательной среды, считаю крайне важным, потому что отдельных мероприятий по правовой культуре, по-моему мнению, в школах недостаточно, младшие школьники находятся в безумном информационном потоке, одна информация накладывается на другую и быстро забывается. Однако если «перед глазами» учеников регулярно находится определенная информация, она усваивается лучше. Образовательная среда должна строиться с особой педагогической осторожностью, не быть перегруженной и содержать только самое главное. В образовательную среду должны включаться аспекты, изучаемые и на уроках, и в ходе внеурочной деятельности.

Одним из примеров успешной внеурочной деятельности является организация правовых клубов или кружков, во время которых младшие школьники погружаются в основы права через игры, дискуссии, ролевые ситуации и обсуждения. Такие клубы обычно предусматривают проведение занятий по темам, связанным с правами ребенка, обязанностями граждан и основами правопорядка [1]. Например, в рамках клуба можно организовать игру «Судебный процесс», во время которой ученики берут на себя роли судей, адвокатов и свидетелей. Подобные игры раскрывают перед школьниками, как происходит процесс судебного разбирательства, а также развивает критическое мышление и навыки аргументации. «Судебный

процесс», как правило, с интересом воспринимается детьми младшего школьного возраста, выделяясь на фоне традиционных форм работы.

Чаще в образовательных организациях встречаются тематические мероприятия по правовой культуре по темам «День прав человека», «Правовая неделя» и т.д. В ходе таких мероприятий проводятся выставки, конкурсы рисунков на правовые темы, а также приглашаются специалисты (например, юристы или сотрудники полиции, Росгвардии) для проведения лекций и мастер-классов. Тематические мероприятия способствуют обогащению знаний младших школьников о правах и обязанностях, а также формируют уважение к правовым нормам и институтам. Как правило, к подобным мероприятиям делается тематический уголок, в котором каждый класс размещает определенный материал. Наибольший интерес вызывают ребусы, загадки, подборки занимательных фактов. Уместны рисунки и коллажи, посвященные вопросам права.

Также подчеркнем важность сотрудничества с родителями и местным сообществом. Например, большой интерес вызывают совместные мероприятия с родителями, на которых взрослые рассказывают о своем опыте, делятся знаниями о правовых аспектах жизни; затаив дыхание, младшие школьники слушают истории из реальной жизни, когда пригодились правовые знания. Здесь можно использовать формат открытых уроков или семейных праздников с правовой тематикой. Взаимодействие с родителями способствует созданию единого образовательного пространства, в условиях которого ценности правовой культуры передаются еще и в семье [3].

В настоящее время среда большинства образовательных учреждений наполнена использованием цифровых технологий. Из-за этого, с учениками можно создавать различные видео, подкасты, мини-блоги, посвященные правовым вопросам, во время которого дети смогут поделиться своими мыслями и идеями, а также участвовать в обсуждениях. Такая работа в значительной мере развивает цифровую грамотность учеников, а также способствует формированию активной гражданской позиции у подрастающего поколения.

Следовательно, образовательная среда играет ключевую роль в формировании правовой культуры младших школьников, так как от ее наполнения определяются возможные формы взаимодействия, которые способствуют усвоению правовых норм и ценностей через практический опыт. Создание условий для активного участия учащихся во внеурочных мероприятиях позволяет повысить их правовую компетентность, развить навыки критического мышления, ответственности и уважения к правам других людей. В процессе объективного анализа состояния образовательной среды должны учитываться все эти аспекты для создания эффективной системы формирования правовой культуры в образовательных организациях.

Заключение. Таким образом, специфика педагогической и управленческой деятельности в образовательной организации заключается в комплексном подходе к формированию правовой культуры младших школьников через разнообразные методы обучения, активное взаимодействие с участниками образовательного процесса и эффективное управление ресурсами учреждения. Образовательная среда играет ключевую роль в формировании правовой культуры младших школьников, так как от ее наполнения определяются возможные формы взаимодействия, которые способствуют усвоению правовых норм и ценностей через практический опыт. Создание условий для активного участия учащихся во внеурочных мероприятиях позволяет повысить их правовую компетентность, развить навыки критического мышления, ответственности и уважения к правам других людей. В процессе объективного анализа состояния образовательной среды должны учитываться все эти аспекты для создания эффективной системы формирования правовой культуры в образовательных организациях.

Список литературы

1. Аленушкина, Е. А. Воспитание основ правовой культуры младших школьников / Е. А. Аленушкина // Вестник научных конференций. – 2023. – № 6. – С. 5-9.
2. Балина, Т. Н. Формирование основ правовой культуры младших школьников как элемента профилактики девиантного поведения / Т. Н. Балина, М. И. Парковская // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД РФ, 2024. – С. 68-73.
3. Веденькина, М. В. Формирование правовой культур младших школьников как основа профилактики буллинга среди детей / М. В. Веденькина // Сборник материалов международной научно-практической конференции, Астана, 22 мая 2024 года. – Астана: Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, 2024. – С. 31-36.
4. Полупанова, А. В. Правовое воспитание и формирование правовой культуры младших школьников на уроках литературного чтения / А. В. Полупанова // Образование: традиции и инновации. – 2022. – № 3(38). – С. 34-42.
5. Стефанова, Н. Ю. Формирование правовой культуры у младших школьников / Н. Ю. Стефанова // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. – 2018. – № 1. – С. 81-83.

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Ежкова Нина Сергеевна
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого,
г.Тула, Тульская область, РФ
egkovanc@mail.ru

Аннотация. Представлен научный анализ проблемы создания социокультурного образовательного пространства в аспекте развития детей дошкольного возраста, описываются структурные компоненты такого пространства, показаны возможности реализации с ориентацией на приобщение детей к ценностям.
Ключевые слова: социокультурное образовательное пространство, дошкольники, развитие.

Введение. Развитие детей дошкольного возраста занимает приоритетное тесто в пространстве педагогической науки, выступает основной результативной стороной образования, концептуальным положением его содержания. Проблема развития детей в образовательном процессе дошкольных организаций рассматривалась в разных контекстах и с ориентацией на разные методологические подходы: деятельностный, культурологический, аксиологический, системный и др. Важное место стоит отвести в этом процессе социокультурной образовательной среде как условию и фактору успешного развития дошкольников.

Цель. Представить авторский взгляд на проблему развития детей дошкольного возраста в современной социокультурной образовательной среде, выделить отдельные содержательные стороны её организации как условия разностороннего развития детей дошкольного возраста.

Основная часть. Социокультурная образовательная среда занимает важное место в развитии детей, что убедительно показано в большом количестве научных работ, практической деятельности педагогов дошкольных организаций. Исследование этой проблемы рассматривалось с ориентацией на возрастные и индивидуальные особенности детей, с позиции эмоционального благополучия дошкольников, освоения пространства детской инициативы, особенностей организации разных видов деятельности, поддержки социальной активности и др. Само понятие «социокультурная образовательная среда» очень емкое, включающее в себя предметы материальной и духовной культуры, отношений, возникающих во взаимодействии в разных видах деятельности; индивидуальное культурное пространство каждой личности в контексте культурного пространства социума, включая и систему дошкольного образования как часть социума.

Останавливаясь на дошкольном образовательном учреждении как основном факторе возникновения культурозависимых отношений, стоит подчеркнуть, что такое пространство должно сегодня строится с оптимальной поддержкой активности каждой личности, проявления инициативности, самостоятельности, творческой активности и др.

Такая среда должна способствовать проявлению Я-ребёнка, его самореализации, самоутверждения в разных видах деятельности и, прежде всего, в игровой, пробуждать эстетические, интеллектуальные потребности, мотивировать в участию в труде, общении и др. Социокультурная среда должна с одной стороны строится с учетом культурных ценностей, с другой пробуждать потребности в проявлении у детей социально-ценностной мотивации в постижении культурных практик, актуализации культурных потребностей, желании личностно самореализовываться [2].

И в этой связи стоит особо подчеркнуть непреходящую роль содержания образования, которое заключается в единстве обучения и воспитания детей. Сегодня принцип культуросообразности выступает одним из основных в проектировании содержания дошкольного образования. Культуросообразное содержание образования детей во многом заключается в приобщении детей к ценностям, формировании ценностных представлений о мире – социальном, природном, рукотворном. Говоря о ценностях, к которым необходимо приобщать дошкольников стоит отметить следующие: жизнь человека в обществе, семья и отношения в семье, красивое в социальном, природном мире и др. Очень важные и актуальные сегодня положения, мысли выделил великий русский мыслитель, писатель Л.Н. Толстой. Ценности Л.Н. Толстой рассматривал в контексте нравственно-духовного воспитания, религиозного учения в единстве с идеями самовоспитания, самосовершенствования личности. Стремление к самосовершенствованию как основе развития нравственности, это не просто накопление моральных представлений, а постоянный творческий поиск, опыт разрешения проблемных ситуаций этической направленности, самостоятельный выбор способов поведения, где есть борьба мотивов, яркие эмоциональные проявления.

Важный нравственный опыт для детей представлен в «Азбуке» Л.Н. Толстого. Воспринимая художественные произведения, написанных высокохудожественным литературным языком, дошкольники имеют возможность постигать огромный и многообразный мир отношений и взаимоотношениях, идеалы красоты, добра, гармонии. В художественных образах Л.Н. Толстого прослеживаются не только положительные (честность, добродетельность, справедливость и др.), но и отличительные качества человека (жадность, жестокость, лживость, безразличие). Дошкольников отличает особая искренность и яркость восприятия, иными словами, эмоциональная непосредственность [1]. Она служит, основным источником, постижения духовных ценностей, этического содержания

произведений. Благодаря эмоциям, переживаниям фрагментов текстов образы произведений принимают для детей характер чувственной достоверности. Эмоционально развивающая сила образов состоит в том, что они не копируется детским сознанием, а преобразуется в нем, видоизменяется, приобретая новую жизнь. Непосредственное восприятие художественных произведений пробуждает эмоциональные реакции, побуждает ребенка к фантазированию, приводит к появлению эмоционально окрашенных образов [3].

Эмоциональные образы, созданные самим ребенком на основе переживания, идентификации, перевоплощения, служат основой преобразования воспринятого содержания в личностные эмоционально-когнитивные обобщения. На этом примере было показано как образовательное пространство через чтение художественных произведений превращается в социокультурное пространство образования, среду постижения культурных практик, проявления личностной активности.

В этой связи стоит подчеркнуть значение эффективно организованной педагогической деятельности, проявления мастерства педагогов дошкольных организаций, владение ими педагогическим артистизмом. Каждый педагог, педагогический коллектив дошкольных организаций призваны во взаимодействии с детьми содействовать освоению мира культуры, создавать условия для культуросозидания, обогащения субкультуры детства посредством организации пространства, наполненного смысложизненными и духовно-нравственными составляющими, куда входят и способы деятельности и формы общения, позитивная педагогическая оценка, создание пространства детской самореализации и др.

Заключение. Социокультурное образовательное пространство– фактор успешности развития детей. Такое пространство должно создаваться с ориентацией на ценности дошкольного возраста (открытость детей миру, природную эмоциональность и впечатлительность, повышенную двигательную активность и др.), ведущую деятельность, ближайшую зону развития и конечно, учитывать актуальные направления и тенденции, в чисто которых входит цифровая образовательная среда, использование виртуального пространства и т.п.

Список литературы

1. Ежкова Н.С. Образование дошкольников с позиции возрастных ценностей. // Дошкольное воспитание /Н.С.Ежкова. - 2007. -№ 4. - С. 6-9.
2. Ежкова Н.С. Дошкольная педагогика /Н.С.Ежкова. М.: Юрайт, 2024. – С.4-90.
3. Ежкова Н.С. Организация различных видов деятельности и общения детей: эмоциональное развитие детей дошкольного возраста /Н.С.Ежкова. – М.: КНОРУС, 2025. - С.8-23.

УДК 1174

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ершова Дарина Игоревна, Майборода Наталья Викторовна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
darrinkaa19@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные технологии, способствующие эффективному социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста. Проанализированы теоретические подходы к определению и формированию социально-коммуникативных компетенций у дошкольников. Особое внимание уделяется инновационным методам и средствам, включая игровые, информационно-коммуникационные, проектные и интерактивные технологии, применяемые в образовательной практике дошкольных учреждений. Описаны особенности организации взаимодействия взрослых и детей, направленного на формирование у детей навыков общения, сотрудничества, эмпатии, а также умения выражать и регулировать свои эмоции.
Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, дошкольное образование, инновационные педагогические технологии, взаимодействие детей и взрослых, старший дошкольный возраст.

Введение. Актуальные условия развития системы дошкольного образования требуют внедрения новых подходов и технологий, направленных на формирование и развитие социально-коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. Недавние исследования показывают, что социально-коммуникативное развитие становится всё более важным аспектом подготовки детей к обучению в школе и успешной социализации. Современные педагоги и исследователи отмечают, что использование интерактивных, игровых, цифровых и проектных технологий помогает детям развивать навыки взаимодействия, сотрудничества и эффективной коммуникации с окружающими [1; 11; 13].

Согласно исследованиям Е.В. Малышевой, акцент делается на интеграции традиционных методов и современных педагогических средств, что обеспечивает дифференцированный подход к развитию социально-коммуникативных умений дошкольников. В связи с этим, анализ и обобщение современных технологий социально-коммуникативного развития становится актуальной научно-практической задачей, способствующей оптимизации образовательного процесса в условиях вариативного дошкольного образования [10].

Основная часть. Современные технологии, способствующие социально-коммуникативному развитию, становятся всё более важными в

системе дошкольного образования, особенно в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Это обусловлено необходимостью формирования у детей основных коммуникативных навыков, которые являются фундаментом для успешной социализации перед началом школьного обучения [4].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) большое внимание уделяется сохранению уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека; делается акцент на развитии личности ребёнка, социализации, раскрытии его потенциальных возможностей и способностей.

В связи с этим основной спектр задач современных дошкольных образовательных организаций (далее ДОО) смещается на создание условий, при которых дети полноценно развиваются, осваивая этап дошкольного детства, и переходят на следующий уровень мотивированными к получению образования в школе. Одним из приоритетных направлений образования детей старшего дошкольного возраста, которое отражает социальный заказ общества и семьи, согласно ФГОС ДО, является их социально-коммуникативное развитие, организация и методическое сопровождение социально-ориентированной образовательной деятельности в ДОО [13].

Среди образовательных организаций, названных в постановлении Правительства Российской Федерации от 07.12.2020 года № 2040 «О проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной среды», в начальном общем, основном общем и среднем общем образовании апробируются возможности использования цифровой образовательной среды, при этом в эксперименте отсутствуют дошкольные образовательные организации, то есть они не принимают участия в процессе апробации внедрения платформы цифровой образовательной среды. Однако, учитывая современные реалии, возможность перехода на дистанционную работу образовательных организаций в неблагоприятные эпидемиологические периоды, тенденции развития цифровых технологий, мы можем предполагать, что дошкольные образовательные организации в дальнейшем тоже могут быть включены в перечень организаций, апробирующих возможности использования цифровой образовательной среды.

Как отмечает Росткова Татьяна Иосифовна, «цифровая образовательная среда (ЦОС) – совокупность программных и технических средств, образовательного контента, необходимых для реализации образовательных программ, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающая доступ к образовательным услугам и сервисам в электронном виде» [10].

Цифровая образовательная среда, с точки зрения О.Н. Шиловой, есть «опосредованный использованием цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов комплекс отношений в образовательной

деятельности, направленный на формирование ответственного цифрового поведения современного гражданина».

По мнению Е.С. Мироненко, в любой образовательной организации формирование цифровой образовательной среды является насущной потребностью и необходимостью. Одной из главных задач, решением которой становится формирование цифровой образовательной среды, является подготовка всесторонне развитого выпускника, умеющего применять полученные в ходе обучения знания и навыки в процессе жизнедеятельности, в социуме, в том числе и в цифровой среде. Другие исследователи, А.Е. Марон и С.В. Тарасов, особое внимание уделяют вопросам обновления содержания и качества образования с помощью создания абсолютно новой образовательной среды.

Одним из актуальных подходов к развитию социально-коммуникативных компетенций выступает интеграция игровых технологий с цифровыми инструментами.

По мнению Е.Г. Коробейниковой и Т.П. Колесник, использование интерактивных методик способствует не только развитию речи, но и формированию навыков взаимодействия, разрешения конфликтов и работы в группе. В частности, апробированы сценарии ролевых игр с привлечением мультимедийных объектов, которые активизируют эмоциональное и когнитивное включение детей в образовательный процесс [5].

Особое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта, что подтверждается исследованиями Е.А. Кержаковой, показавшей эффективность тренинговых программ, направленных на распознавание и выражение эмоций. В данном контексте эффективны также методики социального моделирования и совместного решения проблемных ситуаций, актуализируемых в ходе проектной деятельности. Кроме того внедрение цифровых образовательных платформ, адаптированных для дошкольников (например, «Мир коммуникаций»), позволяет расширить спектр средств для формирования коммуникативных умений в условиях доступности дистанционных технологий [4].

Такие платформы способствуют развитию у детей навыков общения, умения слушать собеседника и выражать собственное мнение в безопасной игровой среде. Однако, по мнению Г.Л. Гребенщиковой, оптимальное развитие социально-коммуникативных навыков возможно лишь при комплексном подходе: сочетании традиционных (дидактических, сюжетно-ролевых) и инновационных (цифровых, медиапроектных) технологий. Анализ современных практик показал, что педагогическое сопровождение и системная организация коммуникационного пространства являются ключевыми условиями успешного развития личности на этапе старшего дошкольного возраста [3].

Современные подходы к организации социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста базируются на интеграции

традиционных и инновационных методов обучения. По мнению исследователей, эффективность педагогической работы возрастает при условии использования игровых, проектных и цифровых технологий, ориентированных на индивидуальные особенности каждого ребенка [10].

В работе Л.В. Кабановой отмечается, что успех в формировании коммуникативных умений достигается синергией современных цифровых и классических педагогических инструментов.

Организация взаимодействия взрослых и детей для формирования навыков общения включает следующие особенности:

1. Создание доверительной атмосферы: важна эмоциональная безопасность и уважение.
2. Моделирование поведения: взрослые демонстрируют пример правильного общения.
3. Активное слушание: внимательное выслушивание детей и проявление интереса.
4. Обратная связь: поощрение и конструктивная критика.
5. Развитие эмпатии: обучение пониманию чувств других.
6. Использование игровых методов: развитие коммуникативных навыков через игры.
7. Постепенное усложнение задач: развитие навыков в разных ситуациях.
8. Индивидуальный подход: учет особенностей каждого ребенка.

Таким образом, современные технологии социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста, основанные на интеграции игровых, проектных методов и цифровых ресурсов, демонстрируют высокую эффективность и требуют дальнейшей апробации и изучения в различных образовательных средах.

Знания и умения в области основ безопасного поведения — непременное условие успешной социализации и социально-коммуникативного развития старшего дошкольника.

Таким образом, целевым ориентиром на этапе завершения дошкольного образования в современных образовательных организациях является обеспечение высокого уровня социально-коммуникативного развития будущих первоклассников как предпосылки их успешной социализации и адаптации к обучению в школе.

В социальной психологии коммуникативная культура рассматривается как одна из характеристик коммуникативного потенциала личности и является синонимом термина «культура общения». В основе общения лежит область контактов людей при их взаимодействии друг с другом. Эти контакты протекают в реальном пространстве общества, субъектов и их внутренних миров.

В. С. Садовская выделяет следующие стороны общения:

1) коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией

между людьми;

2) интерактивная сторона заключается в обмене деятельностью;

3) перцептивная сторона общения — в обмене впечатлениями и чувствами [11].

Проектная деятельность в ДОО – это метод педагогически организованного освоения ребенком окружающей среды в процессе поэтапной и заранее спланированной практической деятельности по достижению намеченных целей, завершающаяся созданием творческих работ.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в 1920-е годы нынешнего столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале XX века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания.

Метод проектов широко внедряется в образовательную практику в России благодаря введению ФГОС. В его основе лежит развитие познавательных навыков воспитанников, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который получается при решении той или иной практически либо теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которая выполняется в течение определенного отрезка времени.

Проектную деятельность можно рассматривать как вид культурной практики ребенка, которая направлена на развитие у него универсальных культурных способов действий (умений), универсальные компетентности, помогающие ему действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности [6].

Ведущие ученые и специалисты в области образования: Веракса Н.Е., подчеркивают значимость использования проектной деятельности дошкольников при решении задач социально-нравственного воспитания [1].

Заключение. Таким образом, анализ современных технологий социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста показал, что наиболее эффективными являются те педагогические подходы и инструменты, которые ориентированы на комплексное развитие личности через интеграцию цифровых, проектных, игровых и экспериментальных методов.

Основная задача современной дошкольной образовательной организации состоит в том, чтобы из её стен вышли воспитанники не только с определённым запасом знаний, умений и навыков, но также обладающие определённым набором нравственных качеств, необходимых для дальнейшей жизни, усвоения общественных, этических норм поведения. Важно формировать у дошкольников умение строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, обеспечить общее психическое развитие, формировать предпосылки учебной деятельности и качества, необходимые для социальной адаптации, в том числе к обучению школе.

Список литературы

1. Веракса, Н.Е.; Веракса, А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов/ Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса// – М.:] Текст педагогов дошкольных учреждений. Мозаика- Синтез, 2014. – 64 с.
2. Гребенщикова, Г.Л. Комплексный подход к развитию средств коммуникации у дошкольников/ Г.Л. Гребенщикова// Психология и педагогика детства, 2021 –№ 6.– С. 28-35.
3. Иванова, М.В.; Сидорова, А.Д.; Томилина, Ю.А. Применение цифровых образовательных платформ в процессе развития социально-коммуникативных умений у дошкольников. // Инновации в образовании, 2023 - № 2, с. 130-137.
4. Кержакова, Е.А. (2022). Развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста средствами тренинговых программ. // Вестник практической психологии образования, 2022 - № 1, с. 67-75.
5. Коробейникова, Е.Г.; Колесник, Т.П. Игровые технологии как средство развития коммуникативных умений у дошкольников. // Вопросы современной педагогики, 2021 - № 2(17), с. 45-53.
6. Малышева, Е.В. Интеграция традиционных и инновационных методов в целях социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста // Образование и наука в современных условиях. — 2022. — №5(38). — С. 124–128.
7. Маркелова, Н. А. Интерактивные технологии в развитии социально-коммуникативных навыков у дошкольников // Современная педагогика. — 2021. — №3. — С. 115-121.
8. Полякова, О.Б. Проектная деятельность как условие развития социально-коммуникативных компетенций у дошкольников // Педагогика и современность. – 2023. – №4(38). – С. 80–86.
9. Родионова, Л.А. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников как одно из приоритетных направлений образования детей / Л.А. Родионова, С.В.

Пазухина. — Текст: непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2017. — С. 63-65. — URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/273/13356/ (дата обращения: 07.06.2025).
10. Росткова, Т.И.; Колесник, М.О. Перспективы применения цифровых технологий в дошкольной образовательной организации // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2023. — № 1 (17) / апрель. — С. 40-50. — URL: https://koirojournal.ru/realises/g2023/05apr2023/ kvo105/.
11. Садовская, В.С. Основы коммуникативной культуры. Психология общения: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / В.С. Садовская, В.А. Ремизов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 169с.

УДК 373.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Закотнюк Ольга Андреевна, МайбородаНаталья Викторовна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
zakotnyuk@inbox.ru

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования читательской грамотности у учащихся на уроках в начальной школе. Проведенное исследование показало, что данная проблема требует дальнейшего изучения и разработки специальных педагогических условий, способствующих успешному формированию навыков читательской грамотности у младших школьников. Обосновывается идея о том, что формирование читательской грамотности требует слаженной работы педагогаи семьи учащегося, что только в таком случае может способствовать развитию ценностного отношения к книге, приобщения младших школьников к культуре чтения.
Ключевые слова: читательская грамотность, литературное чтение, педагогические условия, семейное чтение, младшие школьники.

Введение. Вопросам формирования читательской грамотности у младших школьников последние годы уделяется все большее внимание со стороны педагогов общеобразовательных учреждений. Современный заказ общества ориентирован на развитие и воспитание грамотного читателя, способного не только понимать прочитанный текст, но и уметь анализировать, формулировать ответы на вопросы, критически мыслить, высказывать свою точку зрения. На сегодняшний день, практика показывает, что большинство учащихся имеют низкую мотивацию к чтению, отсутствие интереса к урокам литературного чтения, что свидетельствует о недостаточной реализации педагогических условий,

способствующих формированию читательской грамотности.

В то же время, по нашему мнению, значимость данной проблемы диктуется не только требованиями современной образовательной парадигмы, но и тем, что именно на начальном этапе закладываются основы успешного обучения учащихся, формируется фундамент для развития всестороннее развитой личности младшего школьника. Именно поэтому, можно утверждать, что формирование читательской грамотности выступает в настоящее время одной из приоритетных задач начального образования.

Целью данной работы является исследование специальных педагогических условий, способствующих успешному формированию читательской грамотности у учащихся на уроках литературного чтения.

Основная часть. На протяжении всей истории человечества чтение играло огромную роль, так как являлось одним из главных способов обучения, воспитания и развития человека. На сегодняшний день, многочисленные исследования показывают, что на успеваемость детей младшего школьного возраста в целом влияет около двухсот факторов, первым из которых выступает навык чтения [4]. Исходя из этого, можно сказать о том, что развитые читательские навыки необходимы младшим школьникам для успешного освоения всех учебных предметов, включая математику, русский язык, окружающий мир. Однако, базовой дисциплиной является литературное чтение и наша задача, как педагогов, заключается в том, чтобы помочь учащимся сформировать навыки осознанного чтения, научить извлекать из них необходимую информацию, привить любовь к литературе.

Теоретическим и практическим аспектам формирования читательской грамотности посвящены труды Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, О.Л. Обуховой, К.Д. Ушинского, Н.Н. Светловской, М.П. Воюшиной. Их идеи, на наш взгляд, имеют великую ценность, передающую истинные наставления в обучении чтению младших школьников.

К примеру, весьма интересным представляется высказывание А.А. Леонтьева: «Мы понимаем не текст, а мир, стоящий за текстом» [1]. Педагог подчеркивает, что чтение должно стать для ребенка не просто обязанностью, а увлекательным путешествием в мир литературы, где он сможет открывать для себя новые горизонты, познавать окружающий мир.

В связи с этим, мы считаем, что учитель начальных классов должен не просто проводить уроки чтения, а создавать специальные педагогические условия, при которых ученики имели бы самостоятельное желание читать, размышлять над прочитанным, делиться своими мыслями, получать радость от общения с книгой.

Итак, среди условий успешного формирования читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения можно выделить такие условия, как:

– создание мотивирующей и комфортной атмосферы, при которой

ученик не боится ошибиться, свободно выражать свое мнение;

– использование активных методов и приемов работы с текстом, включение в уроки элементов игры и творчества (создание иллюстраций, составление кроссвордов и ребусов, сочинения, инсценирование отрывка из текста, «литературное лото»);

– наличие в классе уголка для чтения с разнообразной детской литературой;

– ведение младшими школьниками читательского дневника;

– организация мероприятий во внеурочное время (книжные выставки, литературные викторины, конкурсы чтецов, посещение районной библиотеки, мест, связанных с жизнью и творчеством писателей);

– учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их способностей, интересов, темпа чтения и уровня развития читательских навыков;

– предоставление ученикам возможности активно участвовать в обсуждении прочитанного, задавать вопросы, высказывать свое мнение;

– включение в содержание уроков элементов музыки, видео;

– использование нетрадиционных форм проведения уроков по литературному чтению (урок-путешествие, урок-игра, урок-конференция, урок-деловая игра, урок-викторина).

Представленный комплекс педагогических условий в совокупности создает благоприятную образовательную среду, направленную на формирование читательской грамотности у учащихся начальной школы. Важно, чтобы все эти условия реализовались не изолированно, а в системе, дополняя друг друга.

Необходимо также отметить, что успех младших школьников во многом зависит от профессиональной компетенции педагога в сфере развития читательской деятельности учащихся [3]. Данная работа требует постоянного внимания, творческого подхода, использования эффективных педагогических технологий, современных методов и приемов обучения, направленных на поддержание устойчивого интереса к чтению литературных произведений.

Деятельность учителя в формировании читательской грамотности сопряжена с рядом трудностей, требующих особого внимания. Ведь в одном классе обучаются дети с разным уровнем подготовки. Это, безусловно, ставит перед педагогом непростую задачу: найти индивидуальный подход к каждому ученику, учитывая его особенности и потребности.

Решение этой задачи требует не только глубоких знаний и умений, но и педагогического мастерства. Большое внимание должно уделяться повышению квалификации педагогов в вопросах читательской грамотности, посещению мастер-классов, семинаров, тренингов, вебинаров. Не менее важным является обсуждение с коллегами актуальных вопросов методики преподавания литературного чтения, обмен опытом, посещение

открытых уроков, совместная разработка методических материалов.

Трудно переоценить важность личного примера педагога. Ведь учитель, который сам любит читать и ценит книгу, вдохновляет детей на чтение, помогает им освоить навыки чтения и понимания текста, прививает младшим школьникам любовь к литературе.

К тому же, по нашему мнению, ключевую роль в формировании читательской грамотности играет семья младшего школьника. Наша точка зрения обусловлена тем, что именно в семье закладываются основы отношения к чтению, формируется привычка к читательской деятельности. Родители, будучи первыми учителями своих детей, оказывают огромное влияние на их читательский опыт.

В своей работе Г.Ф. Газимзянова отмечает, что «семейное чтение» – это совместная читательская деятельность в условиях творческого общения ребенка с родителями, направленная на нравственно-эстетическое развитие личности» [2]. И с этим определением сложно не согласиться, поскольку семейное чтение – это бесценный вклад в будущее ребенка.

Анализ методической литературы позволил нам выявить перечень методических рекомендаций родителям по развитию читательского интереса своих детей, среди которых можно выделить [5]:

– старайтесь пробудить интерес ребенка к чтению с раннего возраста;

– приобретайте для детей интересные, красочные, содержательные книги;

– обсуждайте прочитанную книгу в кругу семьи;

– расскажите ребенку об авторе прочитанной книги;

– организуйте личную детскую библиотеку ребенка;

– учите бережному отношению к книге;

– предложите ребенку прочитать книгу вашего детства, поделитесь с ним вашими детскими переживаниями.

Вышесказанное позволяет заключить, что слаженная работа педагога и родителей является неотъемлемой частью педагогических условий, необходимых для успешного формирования читательской грамотности у учащихся начальной школы на уроках литературного чтения, что только при таких обстоятельствах позволяет достичь высоких результатов в развитии интереса и мотивации к чтению.

Заключение. Таким образом, можно утверждать, что формирование читательской грамотности у младших школьников – это довольно сложный процесс, требующий создания специальных педагогических условий. Перспектива такого подхода состоит в том, что она дает возможность развитию устойчивого интереса к чтению, мотивации, любви к книге. Именно поэтому учитель начальных классов должен знать, как правильно строить урок, какие специальные условия необходимо создать для достижения лучшей результативности урока.

Список литературы

1. Абайдуллина А.В. Развитие навыков смыслового чтения как средство формирования метапредметных умений / А.В. Абайдуллина. – 2019. – URL: https://infourok.ru/masterklass-razvitie-navikov-smislovogo-chteniya-3879148.html (дата обращения: 03.06.2025).
2. Газимзянова, Г.Ф. Проблемы семейного чтения в современной начальной школе / Г.Ф. Газимзянова. – Текст: электронный // Материалы XIII Международного научно-исследовательского конкурса «Студенческие научные достижения», 2021. – С. 123-126.
3. Ким, Н.Л. Чтение – одно из важнейших средств формирования личности / Н.Л. Ким. – Текст: электронный // Вестник науки, 2022. – С. 934-940.
4. Миннуллина, Г.С. Современные приемы формирования читательской грамотности на уроках литературного чтения в начальной школе / Г.С. Миннуллина. – Текст: электронный // Международный научный журнал «Вестник науки». – 2024. – № 6 (75) – С. 934-940.
5. Умарбекова, А.А. Организация семейного чтения для младших школьников / А.А. Умарбекова. – Текст: электронный // Международный научный журнал «Вестник науки». – 2016. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/orgпanizatsiya-semeynogo-chteniya-dlya-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 03.06.2025).

УДК 373.21

НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ

ИшбулатоваМавлидаМавлетовна, Файзуллина Лилия Радифовна
МДОБУ «Детский сад комбинированного вида "Сулпылар"»,
г.Сибай, Республика Башкортостан, РФ
ishbulatova.2021@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются методические приемы организации уроковпо развитию у обучающихся орфографической компетентности с использованием нейропедагических технологий и оценивается эффективность подобранных упражнений и методических приемов в практической работе с обучающимися 2-х классов.
Ключевые слова: нейропедагогические технологии, младшие школьники, орфографическая зоркость, диагностика.

Введение. Формирование орфографической компетентности является одной из важнейших задач начального образования. Так, в ФГОСНОО в разделе, посвященном русскому языку (п. 6 ч. 43.1.1), говорится о необходимости обеспечения предметными результатами использование в речевой деятельности норм современного русского литературного языка (в том числе орфографических), а также о сформированности первоначальных знаний по орфографии (п. 2 ч. 43.2.1), что и составляет на этом этапе орфографическую компетентность обучающихся начальных классов [1, с. 34]. В рамках данной проблемы необходимо говорить и о компетентностном

подходе в подготовке учительского состава [7, с. 11].

Основная часть. Работа по развитию орфографической зоркости у обучающихся 2-го класса на уроках русского языка (письма) осуществлялась в русле нейропедагогического подхода. В основу таких занятий нами была положена концепция разностороннего воздействия на мозг обучающегося, на развитие его психических функций в процессе специальных занятий по орфографии (прежде всего – мышления, внимания, памяти). С обучающимися преимущественно использовались нейропедагогические упражнения.

Основная цель формирующего этапа эксперимента заключалась в развитии у обучающихся третьего класса орфографической зоркости посредством комплексного воздействия средств нейропедагогической технологии (алгоритмизированные игровые задания, средства наглядности, упражнения на мелкую моторику и координированную работу разных полушарий, на развитие высших психических функций).

Задачи экспериментальной работы в процессе организация и проведения формирующего этапа:

- повышение работоспособности обучающихся, устойчивости внимания, уровня развития мнемических процессов;
- повышения уровня развития алгоритмизации и контроля;
- устранение сложности в обработке информации, поступившей через слух и зрение;
- повышение уровня развития пространственных представлений обучающихся;
- улучшение развития двигательной и графомоторной сфер.

Каждая тренировка стартует с дыхательной гимнастики, способствующей улучшению газообмена и кровотока. Подобная практика активирует мозговую активность, улучшает вентиляцию лёгких, тем самым способствуя общему оздоровлению и повышая комфорт и самочувствие участников.

На следующем этапе урока проводятся специальные упражнения для глаз. Данные упражнения не только улучшают зрительные функции, но и стимулируют различные участки мозга. Уделив минуту разминке зрительных органов перед диктантом, значительно увеличивается качество выполнения задания. Упражнения восстанавливают взаимодействие между полушариями головного мозга [2, с. 67].

Фокусировка на тренингах, ориентированных исключительно на развитие левого полушария, приводит к его изолированному прогрессу. Напротив, активируя правое полушарие, мы задействуем весь мозг в работе, позволяя ему функционировать в качестве единого целого. Межполушарное взаимодействие можно интерпретировать как «синергию двух полушарий, возникшую в процессе личностного роста». Повышение координации между полушариями достигается через упражнения, в которых

задействованы обе стороны тела для выполнения разнообразных задач. Примеры таких заданий включают «Капитаны», «Скорая помощь» и другие, требующие использования обеих рук.

Среди вышеперечисленных упражнений выделяются «Прыжки по квадратам», «Арабское письмо» и «Фонарики», способствующие укреплению взаимосвязи и координации всех участков мозга. Данные занятия оказывают положительное влияние на развитие ключевых элементов психической деятельности: саморегуляцию и контроль, а также способствуют совершенствованию моторных навыков и восприятия — зрительного, слухового, пространственного и др.

Задания, такие как «Лишние буквы» и «Найди буквы и раскрась», эффективно корректируют восприятие, обработку и хранение визуальной информации. Их применение способствует формированию различных типов информации, включая зрительное, кинестетическое, слуховое и зрительно-пространственное восприятие. Мы придаем особую значимость совершенствованию мелкой моторики через упражнения: «Ухо-нос», «Кулак-ладонь-ребро» и «Колечко» [3, с. 54].

В нейропсихологической диагностике активно применяются упражнения, улучшающие мелкую моторику. Нестандартные движения и разнообразные комбинации пальцев способствуют стимуляции коры головного мозга. Задания, способствующие развитию орфографической зоркости, содержат разнообразные стимулы и методы, мотивирующие обучающихся и активно интригующие их внимание. Здесь реализованы творческие и игровые подходы с использованием алгоритмических решений (примерные образцы таких заданий представлены в приложении).

В данном исследовании была применена методика «Лабиринт слов». Учащиеся выполняли задания, заключавшиеся в соединении определенных точек, связанных с трудностями написания слов. Процесс написания этих слов способствовал запоминанию и внимательному отношению к орфографии [4, с. 45].

На следующем этапе учащиеся приступили к работе по заданию «Шифрование слов». Преподаватель фиксировал на доске слова с орфографическими ошибками, а ученики должны были выявить их и выделить. Данный вид деятельности развивает аналитические навыки и способствует качественному усвоению правил орфографии.

Нейропедагогические методики в процессе обучения способствуют освоению новых подходов к использованию грамотной речи и расширению словарного запаса. К примеру, при создании миниатюрных текстов «Рисуем мысли» ученики овладевают выразительным и осмысленным применением слов с разнообразной орфографической формой, активно комбинируя их в произведениях. Данная практика требует от учеников использования фонетических и графических знаний, а также работы с синонимами, что способствует углубленному пониманию и запоминанию грамматических

правил. Существенным элементом выступает обстановка доверия, поддерживающая развитие предметных и метапредметных компетенций. Структурированный подход к обучению усиливает эффективность взаимодействия между преподавателем и учащимися, одновременно способствуя развитию творческих навыков. Следовательно, нейропедагогические подходы обогащают уроки русского языка, позволяя учащимся углубить понимание правил написания слов и обширность знаний.

Мультисенсорный подход:

- использование визуальных (иллюстрации, схемы), аудиальных (дискуссии, чтение) и кинестетических (письмо, взаимодействие с учебными материалами) методов;

- активация внимания и памяти с помощью игр и ассоциативных заданий;

- эмоциональное вовлечение: создание атмосферы положительного климата и мотивации через игровые элементы;

- пошаговое усложнение заданий с целью поддержания интереса и стимулирования когнитивных навыков [5].

Результаты анализа свидетельствуют о том, что в процессе оценки учащиеся продемонстрировали успешное выполнение заданий, что служит подтверждением высокой результативности проведенных занятий. Повторное обследование показало значительный прогресс учащихся в освоении орфографических знаний и умений, благодаря организации следующих условий:

1. Создание мотивации, формирующей необходимый эмоциональный контекст обучения. Для этого используются игровые приемы, создание проблемных ситуаций, осуществляя связь теории с практикой. Созданию положительной атмосферы на занятиях способствует налаживание сотрудничества, игры на командообразование (групповое, командное взаимодействие), элементы театрализации и соревнования.

2. Визуализация изучаемого материала. Необходимо широко использовать различные формы наглядности: опорные схемы, рисунки, иллюстрации, которые помогают сформировать зрительный образ языкового явления. Визуализация должна сочетаться со слуховой стимуляцией, поэтому зрительные образы подкрепляются словесной инструкцией. Средством вербальной стимуляции также является применение вербальных мнемотехник: стихов, ритмических строчек, которые помогают запомнить изученный материал.

3. Разнообразие видов учебной деятельности, которое обеспечивается многообразием различных упражнений и форм деятельности на уроке. Педагог последовательно сочетает чтение и письмо, разговорную практику и активное слушание, предлагает различные задания: просмотр эпизодов фильмов, обсуждение, работу с теоретическим материалом, игровые

упражнения, тесты и прочее. Также применяются разные формы взаимодействия: работа в парах, в группах, индивидуальная работа, самостоятельная работа, подготовка проектов в домашних условиях (под руководством родителей).

4. Опора на принцип новизны, который создает у обучающихся чувство удивления, любопытства. Этому способствует выбор нестандартных заданий с неожиданным дидактическим материалом: анализ рекламных буклетов или несплошных текстов (визиток, чеков, билетов); работа с контентом социальных сетей и мессенджеров; использование заданий на основе проектирования каких-либо ситуаций: написать рекламу для продажи товара; составить резюме для устройства на работу; написать заявление о возврате денег за некачественный товар и прочее. Для обучающихся начальных классов – использование в работе новых для них интересных текстов, игр, заданий, с которыми они ранее не сталкивались.

5. Ориентация на практическое применение знаний русского языка в целом и орфографии в частности в различных коммуникативных ситуациях через использование в учебном процессе деловых, дидактических игр и заданий по формированию языковых умений (в том числе и орфографической зоркости).

6. Создание проблемных ситуаций для активизации мыслительной деятельности. Например, ученикам дается текст диалога с лакунами, которые необходимо заполнить, проанализировав текст песни, видеоролика, подкаста, выделив нужные коммуникативные средства (при этом для формирования орфографической зоркости обучающихся необходимо, чтобы слова имели орфограммы). Другой пример: ученикам даются ряды слов (грамматических форм), которые они должны проанализировать по плану и определить черты сходства (различия), закономерности, лежащие в основе формирования рядов. Например: что объединяет ряды «большой – огромный – гигантский»; «сообразительный – находчивый – смекалистый»? (Слова с общим значением, синонимы) [6].

Заключение. В процессе нашей работы подтвердилась идея о том, что при обучении русскому языку немаловажное значение имеют нейропедагогические технологии в организации учебных занятий с обучающимися начальных классов. В этом случае игровые формы и методы выступали не просто развлечением, а способом повышения эффективности учебных занятий за счет комплексного воздействия на психические функции обучающихся и высокую мотивацию к учебным заданиям на уроке и к самому учебному процессу в целом.

Применение нейропедагогических технологий в образовательной практике начальной школы, основанное на игровых методах и разнообразных формах педагогической работы, способствует улучшению орфографических навыков учащихся на уроках русского языка, что в свою очередь ведет к повышению уровня их орфографической грамотности.

Список литературы

1. Мустафина, Т.Н. Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка // Мультиурок. URL: https://multiurok.ru/files/razvitiie-orfoghrafichieskoi-zorkosti-na-urokakh-5.html?ysclid=mayt3cnx2t34530135 (дата обращения: 20.05.2025).
2. Никулина, А.В. Основные проблемы формирования орфографической зоркости младших школьников в условиях системно-деятельностного подхода / А.В. Никулина // Молодой ученый. – 2015. – № 12. – С. 788-790. – URL: https:// elibrary.ru/item.asp?id=23646680 (дата обращения: 15.05.2025).
3. Гибадатова, Л.И. Использование нейропедагогических упражнений на уроках русского языка для развития когнетивных способностей детей 6-7 лет: выпускная квалификационная работа по специальности Дошкольное образование. Начальное образование – Сибай, 2024. – 58 с. URL: https:// elib.bashedu.ru/dl/diplom/2024/ GibadatovaLI_44.03.05._DONO_bak.2024.pdf.
4. Давыдова, А.М. Формирование орфографической зоркости у учащихся начальных классов / А.М. Давыдова, А.Н. Абрамова // Образовательный альманах. 2023. № 7 (69). Часть 1. URL: https://f.almanah.su/2023/69-1.pdf. (дата обращения: 20.05.2025).
5. Князева, В.И. Использование нейропсихологических приёмов в обучении при формировании орфографического навыка младших школьников // Мультиурок. URL: https: // multiurok.ru / files/ispol-zovaniie-nieiropsikhologhichieskikh-priiomov-v-obuchenii-pri-formirovanii-orfoghrafichieskogho-navyka-mladshikh-shkol-nikov.html? ysclid = maytwm 5yor 602156503 (дата обращения: 20.05.2025).
6. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. Санкт-Петербург: Питер, 2023. 384 с.
7. Файзуллина Л.Р., Поминов А.В. Компетенция будущих учителей в условиях внедрения системы педагогического дизайна // Проблемы гуманитарных наук и образования в современном мире. Сибай, 2022. С. 81-83.

УДК 376.1

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧИТЕЛЕМ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Караманиц Карина Игоревна, Борисова Алина Александровна,
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г.Донецк, ДНР, РФ
kkaramanits10@gmail.com, a.borisova_donnu@mail.ru

Аннотация. В данной статье раскрыто понятие предметно-развивающей среды, обозначена необходимость ее построения с учетом инноваций. Выделены функции и принципы построения предметно-развивающей среды. Определены факторы, которые необходимо учитывать при создании предметной развивающей среды для начальной школы.
Ключевые слова: предметно-развивающая среда, проектирование, учитель, учащиеся, начальная школа, принципы проектирования.

Введение. В настоящее время система начального образования должна быть нацелена на создание условий для развития личности

учащегося. Большую роль играет грамотное проектирование предметной среды со стороны учителя, которое будет способствовать активному обучению и самостоятельной деятельности учащихся начальной школы. В условиях разнообразия учащихся с различными потребностями и стилями обучения необходимо проектировать такую предметно-развивающую среду, которая будет учитывать индивидуальные особенности детей конкретного возраста и способствовать их личностному и интеллектуальному развитию. Для достижения этого результата учителя начальных классов должны знать принципы проектирования предметно-развивающей среды и придерживаться их, ведь именно грамотно выстроенная среда повышает мотивацию учащихся к учебной деятельности, развивает критическое мышление, творческие способности и навыки сотрудничества.

Цель статьи заключается в рассмотрении учителем эффективности реализации принципов проектирования предметно-развивающей среды в начальной школе.

Основная часть. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указано, что результатом выполнения требований к условиям реализации программы в начальной школе должна быть создана комфортная развивающая образовательная среда по отношению к обучающимся и педагогическим работникам: обеспечивающей получение качественного начального общего образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, воспитание обучающихся; гарантирующей безопасность, охрану и укрепление физического, психического здоровья и социального благополучия обучающихся [5].

В настоящее время перед образовательными организациями Донецкой Народной Республики поставлены новые актуальные задачи в сфере образования, связанные с вхождением в состав России и переходом на новый ФГОС. В связи с этим перед учителями стоит острая необходимость в регулярном изучении и внедрении в педагогическую практику современные образовательные технологии, которые становятся неотъемлемыми в профессиональной деятельности учителя. Одной из задач выступает раскрытие способностей каждого учащегося начальной школы, воспитание доброго, коммуникабельного, отзывчивого и высокообразованного человека, личности, которая готова жить и действовать в условиях высокотехнологичного и конкурентного мира. Целью учителя выступает научить школьников учиться с применением новых педагогических технологий. Доказано, что новые образовательные технологии можно глубоко освоить только в практической деятельности. Здесь нужно учителю уметь активно привлекать учащихся к различным видам деятельности в разных зонах предметно-развивающей среды, которая

при условии правильной организации, естественным путем будет привлекать учащихся к миру неизвестных, но интересных знаний, заданий, исследований, игр и т.д.

Средовой подход в образовании глубоко исследовали такие ученые, как: Е.А. Александрова, А.И. Артюхина, Е.И. Булин-Соколова, В.А. Ясвин и другие. Труды Е.В. Барышниковой, М.Ю. Гладких, Э.Н. Ильясовой, Р.А. Кирьяновой, И.Д. Устиновой раскрывают важность и сущность характеристики развивающей образовательной среды для учащихся начальной школы. Проблемами развития школьника в образовательной среде учебного образовательного учреждения занимались Л.М. Атрохов, Е.В. Бондаревская, Л.Н. Вахрушева, Е.В. Загорная, Л.А. Корнеев, О.Л. Трофименко и другие исследователи [4]. Условия эффективной организации учебной деятельности младших школьников разрабатывались Т.В. Башаевой, Т.А. Носовой, Е.А. Пономаревой, Н.К. Смирновыми другими учеными. Психолого-педагогическое осмысление проблем обеспечения условий качественного образования младших школьников представлено в работах В.А. Болотова, В.А. Кальней, А.Л. Крахмаева, Г.А. Шапоренковой, В.В. Рубцова и других.

Отметим что, именно инновации (или нововведения) – это наиболее оптимальное средство повышения уровня эффективности образования. Под инновацией понимается новшество, новизна, изменение; применительно к педагогическому процессу инновации представляют собой введение нового во все компоненты педагогической системы – цели, содержание, методы, средства и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащихся, их методическое обеспечение. Инновации затрагивают и предметно-развивающую среду учебного кабинета в начальной школе. Сегодня она совершенно отличается от той, которая царила ранее. Сейчас класс – это не просто «учебный кабинет», а целый мир открытий, в котором каждая секунда проходит с пользой для ученика [1].

Отметим что предметно-развивающая среда — это не просто набор учебных материалов и оборудования, инструментов, приспособлений, а целостная система, которая включает в себя физическое пространство класса, организацию учебного процесса, взаимодействие между учащимися и учителями, а также применение современных технологий [3]. Важно, чтобы эта среда была гибкой и адаптивной, способной меняться в зависимости от потребностей учащихся и образовательных целей.

Проектирование предметно-развивающей среды в начальной школе является важной задачей для учителя. Ее вектор должен быть направлен на создание комфортных условий, способствующих процессу обучения воспитанию и развитию учащихся. Она предусматривает реализацию учителем следующих ключевых функций, а именно:

1. Образовательную функцию в которой предметно-развивающая

среда должна обеспечивать доступ к учебному материалу и ресурсам, способствующие эффективному усвоению знаний и формированию навыков у учащихся.

2. Развивающую функцию направленную на стимулирование у учащихся предметной среды влияющая на интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие ребенка, а также включающая в себя создание условий для самостоятельного поиска информации, проведения экспериментов и решения разных проблем возникающих в деятельности учащихся.

3. Коммуникативную функцию обеспечивающую взаимодействие между учащимися начальной школы и между учащимися и учителями, тем самым способствуя развитию социальных навыков, умения работать в команде и обмениваться мнениями.

4. Мотивационную функцию – предметно-развивающей среды обеспечивающая привлекательность и интерес для учащихся, с целью стимулирования познавательного интереса к исследовательской деятельности.

5. Креативную функцию в которой среда должна быть создана так, чтобы она стимулировала творческое мышление и самовыражение через разнообразные виды деятельности, такие как проектная работа, художественное творчество и игры.

6. Информационную функцию обеспечивающую доступ к информации и ресурсам, стимулирующих развитие навыков работы с информацией, критического мышления и анализа у учащихся начальной школы [2].

Грамотная и качественная организация предметно-развивающей среды обеспечивает всем учащимся возможность найти занятие по душе, поверить в себя, проявить свои способности, учиться взаимодействию с другими детьми, осознавать свои чувства, оценивать поступки других. Всё это заложено в основу развивающего обучения. Посредством организации предметно-развивающей среды в начальной школе обеспечивается гармоничное развитие и воспитание учащихся.

При создании предметной развивающей среды учителю необходимо руководствоваться в соответствии с ГОСТ: учет психофизиологические факторы обусловливают соответствие объектов предметной развивающей среды зрительным, слуховым и другим возможностям ребенка, условиям комфорта и ориентирования [5]. Необходимо отметить, что при проектировании предметной развивающей среды необходимо учитывать контактные и дистантные ощущения, формирующиеся при взаимодействии учащегося с объектами предметной развивающей среды [1].

Обращает на себя внимание и структура предметно-развивающей среды включающая в себя следующие зоны: рабочую зону учителя; учебную зону; поисково-исследовательскую зону; информационную зону;

игровую зону и зону отдыха; зелёную зону; зону для индивидуальных занятий; санитарно-гигиеническую зону.

В рамках данной статьи раскроем применение эффективных принципов проектирования предметно-развивающей среды для учащихся начальной школы, к ним относятся:

1. Доступность. В результате которой все ресурсы и материалы должны быть легко доступны для детей младшего школьного возраста, чтобы они могли самостоятельно исследовать и учиться.

2. Гибкость. Базирующаяся на адаптивной среде позволяющей менять организацию пространства в зависимости от целей обучения и потребностей учащихся. В среде должны также отражаться изучаемые темы (то есть, среда в кабинете первоклассников и четвероклассников будет значительно отличаться и по оформлению, и по наполнению).

3. Интерактивность. Применение интерактивных технологий и методов обучения, которые вовлекают учащихся в процесс и делают его более увлекательным. Например, среда может включать исследовательский уголок, в котором ученики смогут проводить проекты, дискуссировать на разные темы, позволять возможность проведения сюжетно-ролевых игр и т.д.

4. Индивидуализация. Включающая в себя учет индивидуальных особенностей каждого учащегося, его интересов, стилей обучения через дифференцированные задания и проекты.

5.Системность. Все элементы должны быть в единой системе и работать в комплексе, поддерживая друг друга тем самым создавая целостное образовательное пространство.

6. Безопасность. Обеспечение физической и психологической безопасности учащихся начальной школы в образовательной среде.

7. Социальная направленность. Способствующая формированию у учащихся предметно-развивающей среды, а также социальных навыков: сотрудничества, уважения к другим и умения работать в коллективе.

8. Непрерывность. Образовательный процесс должен быть непрерывным, тем самым позволяя учащимся развиваться на протяжении всего периода обучения в начальной школе [4].

Заключение. Таким образом, проектирование предметно-развивающей среды в начальной школе требует от учителя грамотного подхода к выбору ресурсов, методов и технологий. Умений эффективно структурировать функции и принципы предметно-развивающей среды, тем самым создавая для учащихся начальной школы условия для гармонического развития и результативного образовательного процесса. Все это будет способствовать в дальнейшей успешной социализации учащихся.

Список литературы

1. Бурова, А. А. Алгоритм проектирования образовательной среды в начальной школе с позиции инновационных подходов / А. А. Бурова. // Молодой ученый. — 2023. — № 22 (469). — С. 382-385.
2. Ерастова, Н. В. Организация развивающей предметно-пространственной среды / Н. В. Ерастова. // Молодой ученый. — 2021. — № 41 (383). — С. 74-76.
3. Желтова, С. Г. Образовательная среда как ресурс развития личности школьника / С. Г. Желтова. – Екатеринбург: РГППУ, 2018 – 277 с.
4. Корнеев, Л. А. Предметно-пространственная развивающая среда / Л. А. Корнеев. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2019. – 569 с
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. №286. С изм. и доп. от: 18 июля 2022 г – URL: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf(дата обращения: 28.01.2025).

УДК 377.5

ТРЕБОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА IT-СПЕЦИАЛИСТА КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

[1]Киселева Татьяна Геннадьевна, [2]Герасимова Наталья Михайловна
[1]ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
[2]ГПОУ Ярославский градостроительный колледж,
г. Ярославль, Ярославская область, РФ
[1]kisseleva2108@mail.ru, [2]habarova_nm1992@mail.ru

Аннотация. По данным Росстата с каждым годом растет численность детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, при этом важно, чтобы особый ребенок получил не только общее, но и профессиональное образование. Именно поэтому возникает педагогическая задача, связанная с выбором специальностей и профилей подготовки, которые бы были посильны для обучения детей с ОВЗ и давали бы возможность для дальнейшего трудоустройства. Одной из наиболее перспективных профессий, отвечающих выше обозначенным требованиям, является специалист IT-сферы, но профессиональный стандарт этой специальности не адаптирован к студентам с ОВЗ, поэтому важным теоретическим и практическим направлением в педагогической науке выступает организация образовательного процесса в системе среднего профессионального образования. В данной статье представлены результаты первого этапа опытно-экспериментальной деятельности, связанные с адаптацией требований к образовательным результатам и профессиональным компетенциям под особые образовательные потребности студентов с ОВЗ.
Ключевые слова: IT-специалист, среднее профессиональное образование, студенты с ограниченными возможностями здоровья, профессиональный стандарт.

Введение. Приказом Минтруда России № 831 был утвержден список перспективных профессий, требующих среднего специального образования, называемый «ТОП-50 профессий и специальностей» [5]. Согласно данного приказа в списке наиболее востребованных специальностей и профессий присутствует специалист по информационных системам и программированию, что относится к специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование. Крометого, существует список специальностей и профессий, актуальный для конкретного региона, называемый «ТОП-регион». В Ярославской области в такой перечень согласно постановлению Правительства Ярославской области №539-n [2] включена специальность 09.02.07 Информационные системы и программирование. Данная специальность набирает с каждым годом все большую популярность среди абитуриентов и их родителей, т.к. выпускники могут работать как самозанятые, так и в компаниях. Она предлагает как офисную, так и удаленную работу, что представляется особо важным при обучении и дальнейшем трудоустройстве лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (ОВЗ). Люди с различными заболеваниями могут выбрать подходящее направление и чувствовать себя равными среди коллег благодаря современным и постоянно развивающимся возможностям в области информационных технологий. В целом сфера информационных технологий стала самой привлекательной для трудоустройства нароссийском рынке труда запоследние годы, иэто породило множество уникальных ситуаций, характерных для ИТ-сектора России. Согласно анализа сайта hh.ru за первые шесть месяцев 2023 года было более 71 000 вакансий в сфере «Информационные технологии и телеком», а медианная предлагаемая зарплата в ИТ-сфере страны достигла 53 254 рублей [9]. Поскольку IT-сфера привлекательна как с позиции трудоустройства, так и с позиций предоставления возможностей для лиц с ОВЗ, численность абитуриентов с ОВЗ, поступающих на эти направления подготовки, с каждым годом возрастает.

С научно-практической точки зрения есть ряд противоречий, а именно:

- между требованиями к доступности получения профессионального образования для лиц с ОВЗ и неразработанностью нормативно-правовой базы (отсутствием ФГОС СПО по специальностям и профессиям для лиц с ОВЗ);

- между требованиями к качеству образования и неразработанностью требований к образовательным результатам студентов средних профессиональных учебных заведений с ОВЗ с учетом нозологий и получаемой специальности;

- между необходимостью организации образовательного процесса в учреждениях СПО и отсутствием психолого-педагогических и научно-методических условий, обеспечивающих и поддерживающих этот процесс

в колледже или лицее.

Для организации качественного и результативного инклюзивного учебного процесса возникает необходимость проанализировать профессиональные требования, закрепленные в профессиональном стандарте, соотнеся их с возможностями/ограничениями лиц с ОВЗ, обеспечить психолого-педагогическую поддержку студентам с ОВЗ и методическую поддержку преподавателям, что и определило цель нашей опытно-экспериментальной работы, первым этапом которой стал анализ трудовых функций профессионального стандарта IT-специалиста, возможность их выполнения лицами с ОВЗ и инвалидностью, а также анализ требований и особенностей организации инклюзивного профессионального образования по IT-направлению.

Основная часть. Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения трудовой функции [9]. Профессиональный стандарт программиста, входящий в область профессиональной деятельности 06 Связь, информационные и коммуникационные технологии, утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации[6], основной вид профессиональной деятельности связан с разработкой компьютерного программного обеспечения; отладкой, проверкой работоспособности, модификации компьютерного программного обеспечения.Нами выполнен подробный анализ трудовых функций специалиста IT-сферы и возможность их выполнения лицами с ОВЗ с учетом приказа Министерства труда и социальной защиты № 148н [8]. Проиллюстрируем это на примере функции А. «Разработка программного кода и отладка», представленный в таблице 1.

Таблица1 – Анализ возможных рисков и ограничений в выполнении трудовых функций специалиста IT-сферы функции А. «Разработка программного кода и отладка»

Наименование трудовой функции	Наименование трудовых действий	Возможные риски и ограничения
Формализация и алгоритмизация поставленных задач для разработки программного кода	Составление формализованных описаний решений, поставленных задач в соответствии с требованиями технического задания или внутренних документов организации	Выполнение данного трудового действия требует высокого уровня сформированности аналитико-синтетических операций мышления, что накладывает ограничения (даже делает невозможным) на выполнение этого действия лицами с интеллектуальными нарушениями. Мы полагаем, что возможные трудности могут возникнуть у лиц, испытывающих затруднения с письменной речью (элементы дисграфии). Если нет временных ограничений и ситуаций цейтнота, то выполнению

Продолжение таблицы 1

		данной функции не будут препятствовать сенсорные нарушения или нарушения опорно-двигательного аппарата.
	Разработка алгоритмов решения, поставленных задач в соответствии с требованиями технического задания или внутренних документов организации	Трудовое действие требует развитых навыков аналитического мышления, способности к декомпозиции задач, проектированию алгоритмов, высокой внимательности к деталям, что может создать барьеры для лиц с нарушениями интеллекта, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра и синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Для беспрепятственного выполнения лицам с нарушениями зрения необходимо предоставить документы в доступном формате. При отсутствии дополнительных условий лица с ТНР, НОДА, РАС, нарушениями слуха могут выполнять данную функцию.
	Проверка корректности алгоритмов решения поставленных задач	Выполнение трудового действия включает в себя верификацию требований и валидацию, что вносит определенные ограничения для лиц с нарушениями интеллекта. По нашему мнению, при базовых условиях организации рабочего процесса лица с нарушениями зрения, нарушениями слуха, ТНР, НОДА, РАС не будут испытывать ограничений в выполнении указанной функции.
	Оценка и согласование сроков выполнения поставленных задач	Необходимость в коммуникативных навыках накладывает ограничение выполнения трудовогодействия лицам с РАС, а также лицам с ТНР, нарушением слуха, умение анализировать – лицам с ЗПР, нарушением интеллекта. Данное трудовое действие адаптировано для лиц с НОДА.
Написание программного кода с использованием языков программирования, определения и манипулирования данными в базах данных	Создание программного кода в соответствии с техническим заданием (готовыми спецификациями)	Детализированный подход формирует специальные требования, которые могут быть сложны для выполнения лицами с нейрокогнитивными особенностями (синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, расстройствами аутистического спектра) инарушениями интеллектуального развития. Лица с нарушениями зрения, нарушениями слуха, тяжелыми нарушениями речи,

Продолжение таблицы 1

		нарушениями опорно-двигательного аппарата могут выполнять трудовое действие без необходимости изменения рабочей среды.
	Оптимизация программного кода с использованием специализированных программных средств	Оптимизация программного кода требует комплексного подхода: анализа, инструментов, методологии и контроля, что делает почти невозможным выполнение трудового действия лицам с нарушением интеллекта, усложняет для лиц с ЗПР, СДВГ. При осуществлении данного действия лица с нарушениями зрения, слуха, ТНР, НОДА, РАС не требует адаптации рабочих условий.
	Оценка и согласование сроков выполнения поставленных задач	Необходимост в коммуникативных навыках накладывает ограничение выполнения трудовой функции лицам с РАС, а также лицам с ТНР, нарушением слуха, зрения умение анализировать – лицам с ЗПР, нарушением интеллекта. Выполнение данного действия доступно для лиц с НОДА в стандартных рабочих условиях.
Оформление программного кода в соответствии с установленными требованиями	Приведение наименований переменных, функций, классов, структур данных и файлов в соответствие с нормативно-техническими документами (стандартами и регламентами), определяющими требования к оформлению программного кода	Выполнение данных трудовых действийь подразумевает дисциплинированность, внимательность, адаптивность, что может представлять сложностидля лиц с СДВГ. При этом лица с нарушением зрения и слуха, ТНР, НОДА, РАС могут выполнять данную трудовую функцию без создания специальных условий.
	Структурирование исходного программного кода в соответствии с нормативно-техническими документами (стандартами и регламентами), определяющими требования к оформлению программного кода	
	Комментирование и разметка программного кода в соответствии с нормативно-техническими	

Продолжение таблицы 1

	документами (стандартами и регламентами), определяющими требования к оформлению программного кода	
	Форматирование исходного программного кода в соответствии с нормативно-техническими документами (стандартами и регламентами), определяющими требования к оформлению программного кода	
	Оформление технической документации на компьютерное программное обеспечение по заданному стандарту или шаблону	
Работа с системой управления версиями программного кода	Регистрация изменений исходного текста программного кода в системе управления версиями	Работа с системой управления версиями требует дисциплинированности и внимательности к деталям, что может затруднить ее выполнение лицам с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ). При отсутствии дополнительных условий лица с нарушением зрения и слуха, тяжелыми нарушениями речи (ТНР), нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), расстройствами аутистического спектра (РАС) могут выполнять данную трудовую функцию.
	Слияние, разделение и сравнение исходных текстов программного кода	
	Сохранение сделанных изменений программного кода в соответствии с регламентом управления версиями	
Проверка и отладка программного кода	Анализ и проверка исходного программного кода	Для успешного выполнения трудового действия помимо технических навыков и способности к самообучению, необходимы высокая концентрация внимания, коммуникативные компетенции, развитое аналитическое и критическое мышление. Данные требования могут представлять сложности длялиц с ЗПР, РАС, СДВГ. Для лиц с интеллектуальными нарушениями выполнение может быть недоступно. Для лиц с НОДА, нарушением зрения, слуха и с ТНР

Окончание таблицы 1

		возможно выполнение данной функции без адаптации рабочих условий.
	Отладка программного кода на уровне программных модулей	Неотъемлемыми навыками являются аналитическое мышление, внимательность, креативность. Может потребоваться адаптация работы для лиц с РАС, СДВГ.
	Отладка программного кода на уровне межмодульных взаимодействий и взаимодействий с окружением	Крайне важным для выполнения трудового действия является наличие аналитического мышления, внимательности, креативности и коммуникации. Лица с РАС, СДВГ, и в особенности у лиц с ЗПР и нарушением интеллектамогут столкнуться с барьерами. При необходимости устных обсуждений могут возникнуть трудности у лиц с нарушением слуха или речи, тяжелыми нарушениями речи. При отсутствии дополнительных условий лица с НОДА могут выполнять данное трудовое действие без каких-либо ограничений.
	Оценка и согласование сроков выполнения поставленных задач	Необходимость в коммуникативных навыках накладывает ограничение выполнения трудовой функции лицам с РАС, а также лицам с ТНР, нарушением слуха, зрения умение анализировать – лицам с ЗПР, нарушением интеллекта. Выполнение данного действия доступно для лиц с НОДА в стандартных рабочих условиях.

Анализ трудовых функций программиста для лиц с ОВЗ показывает, что помимо необходимости овладения профессиональными компетенциями, такие специалисты могут сталироваться с различными ограничениями, а именно: нарушения мобильности, концентрации внимания, зрения и слуха, повышенная утомляемость, другие физические или когнитивные особенности. Однако, современные технологии и индивидуальный подход к организации рабочего процесса позволяют эффективно адаптировать условия труда под специфические потребности сотрудников с ограниченными возможностями здоровья.

Для лица с нарушением зрения, испытывающих трудности с невозможностью визуальной проверки интерфейса и работойв графических средах разработки, чтением документации и кода, существуют специализированные решения. К ним относятся программы экранного доступа, разработка через консольные инструменты разработки,

применение текстовых описания интерфейсов, использование контрастных тем в редакторах кода. Данные инструменты позволяют незрячим и слабовидящим полноценно участвовать в создании и тестировании программного обеспечения.

Для лиц с нарушением слуха возможными барьерами являются трудности с восприятием звуковых уведомлений, сложности в командной работе (при отсутствии субтитров), зависимость от текстовой коммуникации. Для их преодоления могут применяться визуальные системы оповещения, текстовые средства коммуникации, технологии автоматического субтитрования, которые делают рабочий процесс доступнее.

Лица с НОДА также могут испытывать трудностипри работе со стандартными устройствами ввода, быстрая утомляемость, проблемы с точностью ввода (возможны опечатки в написании кода). В таких случаях применяют альтернативные решения, такие как использование голосового ввода, применение специальных клавиатур, автоматизация тестов, использование альтернативных устройств ввода. Эти адаптивные технологии позволяют минимизировать физические ограничения и сосредотачивают на профессиональных задачах.

Специалисты с когнитивными и ментальными особенностями могут испытать проблемы с концентрацией на монотонных задачах, сложности в понимании сложной документации, затруднения в командной работе, что может исправиться при разбиении задач на маленькие этапы, четкие пошаговые инструкции, визуализация сложной информации, применение структурированных стандартов кодирование, гибкий график работы. Применение современных методик управления задачами и временем дополнительно может способствовать продуктивной работе.

Проблемы с ключевыми навыками могут возникать при ряде ограниченных возможностей здоровья, но правильная организация работы и технологии, адаптивные инструменты и гибкие условия работы нивелируют эти барьеры, а также позволяют компаниям получить ценные кадровые ресурсы.

Чтобы это стало возможным в системе среднего профессионального образования таже должны быть созданы психолого-педагогические и организационно-методические условия для обучения лиц с ОВЗ в целом и по направлению IT-специальностей в частности.

Требования к условиям организации инклюзивного образования в среднем профессиональном образовании регламентируется федеральными нормативными актами, санитарными правилами и методическими рекомендациями.Согласно статье 79. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [10] содержание среднего профессионального образования и условия обучения обучающихся с ОВЗопределяются адаптированной образовательной программой, а для

инвалидов-индивидуальной программой реабилитации, включают специальные методы обучения с учетом особенностей здоровья, коррекционные занятия и специальные учебные материалы, технические средства, доступная среда, помощь ассистентов, сурдопереводчиков, тьюторов по рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии. Одним из условий выступает подготовка педагогов в области инклюзии, владеющих специальными методами работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью.Особенности организации образовательной деятельности для лиц с ОВЗ отражены в приказе Министерства просвещения Российской Федерации от 24.08. 2022 года №762 [4], где описаны необходимые условия доступности получения среднего профессионального образования, такие как адаптация официальных сайтов (WCAG), размещение справочной информации, расписания в доступной форме, наличие ассистента для поддержки в учебном процессе, адаптация учебных материалов, организация доступной среды – для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по зрению: дублирование звуковой информации визуальной, обеспечение звуковыми средствами воспроизведения информации – для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по слуху; а также наличие доступной среды для обучающихся, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата.Лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью должны быть обеспечены печатными и электронными учебными изданиями, адаптированными при необходимости для обучения указанных обучающихся, в соответствии с ФГОС специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование [7].

В рамках опытно-экспериментальной деятельности, организованной на базе Ярославского градостроительного колледжа (ЯГК) по направлениям IT-специальностей начата подготовка будущих специалистов, имеющих ограниченные возможности здоровья в условиях инклюзивных групп. При этом в программы вступительных испытаний и государственной итоговой аттестации ЯГК по указанной специальности внесены соответствующие дополнения, обеспечивающие возможность поступления, а также промежуточной и итоговой аттестации студентов с ОВЗ [1]. Например, демонстрационный экзамен должен быть сдан в соответствии с комплектами оценочной документации с учетом особенностей психофизического развития, индивидуальных возможностей и состояния здоровья таких обучающихся, согласно ФЗ №273 «Закона об образовании в РФ» [10] и приказа Министерства образования и науки РоссийскойФедерации № 968 «О порядкепроведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» [3], в которых допускается возможность увеличения времени на выполнение задания, организация дополнительных перерывов, корректировка перечня оборудования, а также привлечение

ассистентов или волонтеров на площадку проведения экзамена. Также на сайте ЯГК размещены документы, связанные с доступной средой: условия для инвалидов и лиц с ОВЗ, приказ о назначении ответственного лица за организации приема граждан, приказ о назначении ответственных лиц за оказание ситуативной помощи инвалидам и лицам с ОВЗ, инструкция по взаимодействию с маломобильными группами населения и инвалидами. Важным результатом данного этапа опытно-экспериментальной работы можно считать адаптацию требований к образовательным результатам с учетом возможностей и особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ. Дальнейшая деятельность будет связана с разработкой методического обеспечения образовательного инклюзивного процесса и оценкой эффективности организации данного процесса.

Заключение. Итак, в ходе первого этапа опытно-экспериментальной деятельности нами были обоснованы требования к образовательным результатам с учетом трудовых функций и действий, которые должны уметь выполнять выпускники по направлению IT-специальности. Проведенная работа представляет интерес не только с точки зрения конечного результата, но и как модель разработки адаптированных образовательных программ для среднего профессионального образования, поэтому может быть использована коллегами, работающим в СПО и реализующим другие образовательные программы по другим направлениям подготовки.

Список литературы

1. ГПОУ ЯО ЯГК/Образование/Положение и программы государственной итоговой аттестации выпускников: [Электронный ресурс]: URL:https://cloud.sttec.yar.ru/index.php/s/MLzbyqcjxzykyS7 (Дата обращения: 04.05.2025)
2. Постановление Правительства Ярославской области №539-n от 05.06.2023 о внесении изменений в постановление Правительства области от 20/06/2017 №498-n «Об утверждении перечня профессий и специальностей среднего профессионального образования, наиболее востребованных, новых и перспективных в Ярославской области (топ-регион)» // http://publication.pravo.gov.ru/document/7600202306070005 (Дата обращения: 04.05.2025)
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16.08.2013 №968 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» //https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70400084/ (Дата обращения: 04.05.2025)
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 августа 2022 года №762 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» //http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209220002 (Дата обращения: 04.05.2025)
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации №831 от 30.12.2022 «Об утверждении списка наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» //https://iokk38.ru/wp-content/uploads/2023/03/Приказ-Минтруда-России-от-30.12.2022-N-831.-Об-утверждении-ТОП-50.pdf (Дата обращения: 04.05.2025)

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 20 июля 2022 №424н «Об утверждении профессионального стандарта «Программист» //http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202208220024 (Дата обращения: 04.05.2025)
7. Приказ Минобрнауки России от 09.12.2016 №1547 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование» //http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201612270004 (Дата обращения: 04.05.2025)
8. Приказ Минтруда России № 148н от 12.04.2013 «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» //https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146970/6bff50fc566af62f5117a638fbe5b38210dab533/ (Дата обращения: 04.05.2025)
9. РОСТРУД Федеральная служба по труду и занятости/О Роструде/ Деятельность/ Профессиональные стандарты: [Электронный ресурс]. М., 2025 URL: https://rostrud.gov.ru/rostrud/deyatelnost/?ID=553199. (Дата обращения: 17.03.2025)
10. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» //http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007 (Дата обращения: 04.05.2025)

УДК 373

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ковровская Анастасия Сергеевна
ГБОУ «ШКОЛА №78 Г.О. ДОНЕЦК»,
г. Донецк, ДНР, РФ
nastenka_nedelko@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые направления взаимодействия образовательных учреждений между собой и с внешней средой. Анализируются виды взаимодействия (административное, организационное, обеспечивающее и др.) и уровни взаимодействия (внутриведомственный, межведомственный, территориальный, общественный). Особое внимание уделяется сетевому взаимодействию, его характеристикам и условиям реализации. Выделены основные проблемы взаимодействия образовательных учреждений и предложены пути их решения. Представлена структура взаимодействия на стратегическом, инфраструктурном и локальном уровнях.
Ключевые слова: образование, сетевое взаимодействие, образовательные учреждения, дополнительное образование, ресурсная база, профориентация, инновационные технологии.

Введение. В современном образовательном пространстве взаимодействие учреждений дополнительного и общего образования становится всё более актуальным направлением развития системы образования в целом. Это обусловлено тем, что любое образовательное

учреждение функционирует в рамках определённого комплекса и для выполнения своих основных функций должно взаимодействовать с другими образовательными организациями различных уровней, органами власти, социальными институтами, предприятиями и другими субъектами по различным вопросам. Такое взаимодействие позволяет повысить качество предоставляемых услуг, а также на выходе получить готовых специалистов, полностью соответствующих предъявляемым требованиям.

Основная часть. Вопросами формирования взаимодействия образовательных учреждений между собой и с внешней средой занимались различные ученые, среди которых особый вклад внесли такие авторы, как Г.В. Аветисян, Е.А. Беляева, С.В. Бесперстова, В.Г. Боровик, Л.В. Вандышева, Е.В. Грунт, В.Е. Евдокимова, Ю.Г. Елизарова, Н.В. Коршунова, А.А. Симонова, Н.Н. Устинова и другие. Однако, несмотря на длительное изучение данной проблематики, до настоящего времени сохраняется ряд проблемных моментов в этой сфере, что предопределяет актуальность заявленной проблематики и требует её детального изучения.

Целью исследования является определение ключевых направлений взаимодействия учреждений дополнительного и общего образования. Для достижения этой цели необходимо решить ряд приоритетных задач, среди которых особого внимания заслуживают следующие: формулировка определения понятия «взаимодействие», в том числе «сетевое взаимодействие»; определение ключевых видов взаимодействия; систематизация субъектного состава взаимодействия; формирование структуры взаимодействия с выделением основных элементов и другие.

Для того чтобы сформулировать основные точки взаимодействия учреждений в сфере образования, прежде всего следует определить виды взаимодействия и его уровни. По мнению Г.В. Аветисяна, существуют различные виды взаимодействия, к которым относятся административное, организационное, обеспечивающее, социальное, развивающее и информационное [1, с. 5]. Административное взаимодействие представляет собой делегирование полномочий от одного субъекта другому и выполнение контрольно-надзорных функций за исполнением обязательств субъектами. Организационное взаимодействие представляет собой совокупность связей между субъектами посредством установления, поддержания, изменения или прекращения, в результате чего достигается максимально эффективное управление. Обеспечивающее взаимодействие — это система действий субъектов, направленная на создание необходимой ресурсной базы для поддержания стабильного взаимодействия. Социальное взаимодействие выступает как деятельность социально-экономических систем, направленная на обеспечение сотрудничества в долгосрочной перспективе посредством заключения партнерских отношений в области социального развития при взаимной выгоде и соблюдении интересов всех сторон, участвующих во взаимодействии. Развивающее взаимодействие

организует комплексное взаимодействие, направленное на дальнейшее развитие конкретного субъекта, а информационное взаимодействие предполагает обмен информацией, необходимой для осуществления взаимодействия между различными субъектами.

Симонова А.А. и Дворникова М.Ю. условно взаимодействие образовательных учреждений разделяют на несколько уровней. Первый уровень — это внутриведомственное взаимодействие, которое осуществляется с вышестоящими органами управления сферой образования и другими образовательными учреждениями. Второй уровень — межведомственное взаимодействие, осуществляемое с другими органами власти, включая учреждения социальной защиты, организации здравоохранения и т. д. Третий уровень — территориально-административное взаимодействие с органами местного самоуправления. Четвертый уровень — общественное (социальное) взаимодействие с общественными организациями. Независимо от того, о каких интеграционных процессах идёт речь, деятельность в большей степени проявляется в расширении и существенном углублении долгосрочных устойчивых связей по вопросам реализации конкретных мер, совместного использования ресурсной базы, а также создания благоприятных условий для совместной деятельности [10, с. 35].

Изучая точки соприкосновения образовательных учреждений с другими субъектами, можно отметить наличие некоторых проблемных моментов, которые не позволяют этой взаимосвязи быть максимально эффективной. К таким проблемам относятся слабая вовлеченность некоторых образовательных учреждений в профориентационную работу, недостаточное использование возможностей, которые предоставляют образовательные технологии, незначительная динамика обновления кадрового состава и отсутствие эффективного взаимодействия между различными субъектами. Для устранения этих проблем целесообразно разработать и внедрить модель взаимодействия образовательных учреждений между собой и с внешней средой, которая предполагает формирование предложений по развитию целостной и гибкой системы образования в течение всей жизни.

При формировании модели взаимодействия образовательных учреждений необходимо понимать, что она представляет собой совокупность информации, определяющей основные свойства и состояние взаимодействия участников и их партнеров. Она описывает взаимодействие субъектов, которое происходит посредством обмена ресурсами двух и более институциональных единиц. При этом важное значение имеет выделение структурных компонентов, к которым относятся нормативно-методические основания и принципы взаимодействия субъектов, максимально полное описание системы взаимодействия образовательных учреждений, мониторинг эффективности такого взаимодействия с выделением

индикаторов эффективности и рисков взаимодействия всех участников образовательной деятельности как в государственной, так и в корпоративной системе [7, с. 78].

При формировании модели взаимодействия образовательных учреждений между собой и с внешней средой особое внимание следует уделить определению субъектного состава. Ключевыми субъектами данной модели являются организационные структуры, которые прямо или косвенно берут на себя определенные обязательства. К ним относятся общеобразовательные учреждения (общеобразовательные школы, лицеи, гимназии, интернаты и иные образовательные учреждения), учреждения профессионального образования (отраслевые колледжи, техникумы, училища, учреждения дополнительного профессионального образования и профессиональной подготовки), работодатели (организации и предприятия различной отраслевой направленности, холдинги и корпорации, кадровые службы компаний, учебно-производственные центры) и иные заинтересованные лица (общественные, международные и иные организации, родители и законные представители учащихся, кадровые агентства, партнеры и посредники, средства массовой информации и другие).

Формируемая модель взаимодействия образовательных учреждений предполагает реализацию комплекса мер на различных уровнях. В данном контексте можно выделить три обособленных уровня: стратегический, инфраструктурный (институциональный) и локальный (функциональный). Стратегический уровень взаимодействия образовательных учреждений между собой и с внешними субъектами позволяет грамотно решить задачу по созданию условий для межсистемного взаимодействия. Такое взаимодействие, прежде всего, ориентировано на обеспечение непрерывного образования посредством формирования механизмов развития, регулирования и стимулирования взаимодействия, обеспечения качества всех форм и уровней профориентационной работы [8, с. 25].

Инфраструктурный (институциональный) уровень направлен на развитие профессиональной агитации, информирования, диагностики и процесса выбора будущей специальности. Этот уровень характеризуется тем, что партнеры реализуют преимущественно сервисные функции, в том числе такие, как заключение соглашений, мониторинг рынка труда, проведение общественно-профессиональной экспертизы программ и проектов, их оформление и другие. Локальный (функциональный) уровень взаимодействия образовательных учреждений предполагает интеграцию деятельности всех сторон, принимающих непосредственное участие во взаимодействии на основе различных форм договорных конструкций. При этом необходимо максимально полно отразить процессы взаимодействия образовательных учреждений и других участников в национально-отраслевом, регионально-отраслевом и межсубъектном аспектах.

При изучении ключевых направлений взаимодействия образовательных учреждений особого внимания заслуживает исследование, проведенное В.Г. Боровиком, который изучает взаимодействие образовательных учреждений общего и дополнительного образования. Автор отмечает, что в ходе внеурочной работы, как и в дополнительном образовании, основной упор делается на интенсивное развитие творческих интересов обучающихся в таких областях, как художественная, техническая, биологическая, экологическая, спортивная и другие. Они становятся основой для разработки конкретных образовательных программ. Опираясь на мнение автора, к основным направлениям внеурочной деятельности можно отнести спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, интеллектуальное, культурное, социальное и другие направления. При этом внеурочная деятельность ведётся в рамках организации факультативов, кружков, секций, круглых столов, семинаров, конференций, олимпиад, соревнований, экспедиций и других форм [3, с. 90].

Следует подчеркнуть, что развитие общего и профессионального образования предполагает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования и участие работодателей на всех этапах образовательного процесса. Дополнительное образование представляет собой целенаправленный процесс развития личности и обучения по дополнительным образовательным программам. Его главная цель состоит в удовлетворении изменяющихся индивидуальных социально-культурных и образовательных потребностей учащихся. Лимонова М.Ю. отмечает, что организация дополнительного образования способствует обеспечению права каждого учащегося на свободу выбора наиболее близкой ему образовательной сферы, профиля программ, времени их освоения, участия в разнообразных видах деятельности с учётом своих склонностей [2, с. 17].

В последние годы в контексте взаимодействия образовательных учреждений формируется понятие сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие рассматривается в различных аспектах. В широком смысле этот термин предполагает деятельностное пространство, которое формируется и поддерживается центрами активности и каналами связи. В узком смысле под этим термином понимается комплекс образовательных услуг, в рамках которого обучающиеся могут выбирать индивидуальные траектории освоения образовательных программ из набора образовательных ресурсов, доступных им как в рамках одного общеобразовательного учреждения, так и в рамках комплекса учреждений и организаций, оказывающих образовательные услуги. Сетевое взаимодействие представляет собой устойчивую систему связей, которая позволяет разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования.

Участие в подобном взаимодействии предполагает наличие договоренностей, которые включают в себя осуществление совместных действий, совместное использование ресурсов и компетенций множества самостоятельных институциональных участников из разных территориальных единиц для совместного достижения целевых установок каждого участника. В.Е. Евдокимова и Н.Н. Устинова рассматривают сетевое взаимодействие как механизм, обладающий определенными параметрами [6, с. 12]. Он характеризуется единством целей, наличием ресурсной базы для их достижения и наличием центра управления. Интересна позиция Л.В. Вандышевой, которая указывает, что в основе сетевого взаимодействия лежит идеология открытого обучения, согласно которой обучающийся имеет уникальную возможность получить полный спектр образовательных услуг независимо от места обучения. Это означает, что он может удовлетворить свои образовательные потребности независимо от того, в каком образовательном учреждении он обучается. Подобная позиция еще раз подтверждает тезис о формировании индивидуальной образовательной траектории [4, с. 37].

Более того, открытость, характерная для сетевого взаимодействия, предопределяет интенсивное распространение инновационных технологий. Это особенно очевидно в сравнении с традиционной системой образования. Главная специфическая особенность сетевого взаимодействия в сфере образования заключается в том, что отношения, возникающие между субъектами такого объединения, не строятся по иерархическому принципу. Основной акцент делается на формировании горизонтальных связей. Это даёт преимущества не только обучающимся, но и преподавателям в части создания стимулов для профессиональной активности, а также образовательным учреждениям, являющимся партнёрами по взаимодействию, которые ориентированы на эффективный образовательный процесс в образовательной среде.

В сфере образования сетевое взаимодействие организуется в следующих целях: реализация образовательных программ, проведение совместных мероприятий, включая конкурсы, конференции, круглые столы, мастер-классы и другие, реализация крупномасштабных проектов, организация методических объединений и другие. Для достижения ключевых целей сетевого взаимодействия необходимо решить ряд первоочередных задач, среди которых особого внимания заслуживают следующие: сотрудничество между различными участниками образовательного процесса посредством апробации механизмов, методов и форм сетевого взаимодействия, объединение ресурсной базы, имеющейся у каждого субъекта, для достижения поставленной цели, оказание квалифицированной помощи и поддержки при возникновении проблемных ситуаций, расширение спектра образовательных программ, совершенствование учебно-методического комплекса и технологического

обеспечения образовательных программ, внедрение и совершенствование образовательных методик и технологий, разработка системы внеурочной деятельности, мониторинг качества образования с применением дистанционных форм обучения, организация внеурочной деятельности и другие.

Можно сказать, что выполнение представленных задач позволяет существенно повысить качество услуг, ориентированных на социализацию и профессиональное самоопределение обучающихся. Это стало возможным благодаря совместному подходу к решению текущей проблемы, оказанию взаимопомощи, совместному распределению различных видов ресурсов. Сетевое взаимодействие образовательных организаций осуществляется при соблюдении определенных условий. Так, некоторые специалисты отмечают, что совместная деятельность возможна только в случае четкого понимания отличительных особенностей конкретной образовательной организации, а также их способности и готовности использовать ресурсную базу для достижения положительного конечного результата. Кроме того, информационное пространство должно способствовать тому, чтобы учреждения, работающие в сфере образования, могли демонстрировать актуальность образовательных программ, их уникальность и другие характеристики. Также нельзя игнорировать тот факт, что должен быть разработан и успешно функционировать определённый механизм, создающий условия для сетевого взаимодействия, включая экономические, политические, социальные, педагогические и другие аспекты [5, с. 98].

Осуществление сетевого взаимодействия предполагает поэтапное выполнение комплекса мероприятий. Условно алгоритм сетевого взаимодействия выглядит следующим образом: краткосрочный характер взаимодействия, нацеленный на решение конкретных задач, возникающих между субъектами связи, приобретает более устойчивый характер и ориентирован на долгосрочную перспективу, его основная направленность связана с объединением ресурсов различного вида и их координацией, сеть приобретает чётко определённые нормы внутри сетевой организации. Однако, когда перечисленные этапы пройдены, в практической плоскости возникают некоторые проблемы. Зачастую они связаны с дефицитом ресурсной базы, неготовностью образовательных учреждений к обеспечению принципа открытости, к применению принципиально новых форм взаимодействия в условиях конкуренции и неразработанностью нормативной базы. Среди проблем, препятствующих результативному сетевому взаимодействию, можно назвать проблему подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров.

По мнению Коршуновой Н.В., для решения этой проблемы необходимо разработать программы, которые будут способствовать эффективной реализации идеи непрерывного образования, организации

совместных педагогических советов, взаимообмену библиотечными фондами, а также лабораторным и учебным оборудованием [9, с. 63]. Такой подход способствует повышению уровня комфортности деятельности обучающегося и педагога, их удовлетворенности результатами и условиями труда, повышению доступности и качества образования. Отдельного внимания заслуживают вопросы, связанные с тем, что в последние десятилетия национальная система образования претерпела серьезные трансформации, обусловленные общемировыми тенденциями развития мировой экономики, основанными на экспоненциальном росте объема и качества новых научных знаний и технологий. В таких условиях существенно возрастает роль международных образовательных проектов и программ взаимодействия. Это способствует укреплению взаимопонимания, которое предполагает разработку единых подходов к решению социально-культурных и гуманитарных задач в рамках инновационных моделей совместных образовательных программ.

Интернационализация образования сопровождается формированием общемирового образовательного пространства и интеграцией в него национальных систем образования. Этот процесс можно считать объективным. Он выступает неотъемлемым условием повышения качества человеческих ресурсов, что, в свою очередь, способствует социально-экономическому развитию и росту уровня жизни людей. В связи с этим многие образовательные учреждения прилагают серьезные усилия, направленные на создание и повышение эффективности международных стратегических партнерств, разрабатывая стратегии и программы по их развитию. Улучшение взаимодействия с международными субъектами образования является ключевой задачей сотрудников международных отделов.

Заключение. Проведенное исследование свидетельствует о том, что организация взаимодействия, в том числе сетевого, образовательных учреждений между собой и с внешней средой оказывает положительное влияние на итоговый результат. Такое взаимодействие за счет объединения ресурсной базы позволяет вывести образование на качественно новый уровень при сокращении затрат. Причем положительный эффект получают не только обучающиеся, но и педагогический состав, само образовательное учреждение и их комплекс, работодатели и другие субъекты.

Список литературы

1. Аветисян Г.В. Соотношение управления и взаимодействия / Г.В. Аветисян / Вестник университета. - 2017. - № 5. - С. 5-9.

2. Бесперстова С.В., Лимонова М.Ю. Подходы к организации сетевого взаимодействия в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ / С.В. Бесперстова, М.Ю. Лимонова // ТОГБОУ ДО «Центр развития творчества детей и юношества». - Региональный модельный центр дополнительного образования детей. – Тамбов. - 2019. - 40 с.

3. Боровик В.Г. Как взаимодействуют образовательные учреждения общего и дополнительного образования / В.Г. Боровик // Народное образование. - 2016. - № 5. - С. 90-93.
4. Вандышева Л.В. Организация сетевого взаимодействия при реализации дополнительных общеобразовательных программ: методические рекомендации / Л.В. Вандышева // ГБОУ ДО СО «Самарский Дворец детского и юношеского творчества» – Региональный модельный центр дополнительного образования детей в Самарской области. - Самара. - 2019. - 50 с.
5. Грунт Е.В., Беляева Е.А. Взаимодействие российских и китайских вузов в общемировом образовательном пространстве: научная монография / Е.В. Грунт, Е.А. Беляева. - Уральский государственный горный университет. - Екатеринбург: Изд-во УГГУ. - 2020. – 167 с.
6. Евдокимова В.Е., Устинова Н.Н. Дополнительная общеобразовательная программа как пример сетевого взаимодействия учреждений образования / В.Е. Евдокимова, Н.Н. Устинова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2021. - №5. - С.12-14.
7. Елизарова Ю.Г. Модель взаимодействия школы, учреждений СПО, работодателей и ее описание / Ю.Г. Елизарова // М. - 2020. – С. 78-79.
8. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография / Е.В. Коротаева. - Екатеринбург: Изд. УрГПУ. - 2016. - 203 с.
9. Коршунова Н.В. Сетевые формы взаимодействия образовательных организаций: проблемы реализации образовательного законодательства / Н.В. Коршунова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. - 2016. - №7. - С. 63-69.
10. Симонова А.А., Дворникова М.Ю. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций / А.А. Симонова, М.Ю. Дворникова // Педагогическое образование в России. - 2018. - №5. - С.35-40.

УДК 37.062.2

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Ковтун Ольга Сергеевна
ГБОУ «Школа № 116 городского округа Донецк»,
г. Донецк, ДНР, РФ
olya.kovtun91@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматривается проблема нравственного воспитания младших школьников в современных условиях. Акцентируется внимание на значимости взаимодействия школы и семьи как ключевого фактора эффективности данного процесса. Анализируются современные формы и методы сотрудничества образовательной организации и родителей, направленные на формирование у детей нравственных ценностей и моральных качеств.
Ключевые слова: нравственное воспитание, младшие школьники, взаимодействие школы и семьи, современные формы, эффективность, ценности, мораль.

Введение. В современном обществе, характеризующемся динамичными социокультурными изменениями, возрастает актуальность нравственного воспитания подрастающего поколения. Формирование у детей младшего школьного возраста устойчивых нравственных ориентиров, моральных принципов и ценностей является важной задачей, определяющей их дальнейшее развитие как личности и гражданина. Однако, успешность этого процесса во многом зависит от слаженного взаимодействия двух важнейших институтов социализации – школы и семьи.

Традиционно, школа берет на себя ответственность за передачу знаний, развитие умений и навыков, а также за формирование основ нравственности. Семья, в свою очередь, является первичной средой, где ребенок усваивает базовые моральные нормы, ценности и модели поведения. В условиях современной реальности, когда семья подвержена различным социальным воздействиям, а ценностные ориентиры зачастую размыты, возрастает необходимость в усилении и координации усилий школы и семьи в нравственном воспитании детей.

Основная часть. Современные условия диктуют новые подходы к организации взаимодействия школы и семьи в нравственном воспитании младших школьников. Традиционные формы, такие как родительские собрания и индивидуальные консультации, сохраняют свою актуальность, однако, требуют модернизации и дополнения новыми, более интерактивными и вовлекающими формами.

Одним из перспективных направлений является организация совместных проектов и мероприятий, направленных на формирование нравственных ценностей у детей и укрепление семейных связей. К таким инициативам можно отнести совместные социально значимые акции, такие как уборка территории, помощь ветеранам и участие в благотворительных проектах. Такая деятельность будет способствовать развитию социальной ответственности у детей, а также сможет объединить семьи вокруг общих целей [3].

Тематические вечера и праздники, посвященные Дню семьи, Дню пожилого человека или Дню Победы, также могут стать отличной площадкой для взаимодействия детей, родителей и педагогов. Круглые столы и дискуссии на темы нравственности, моральных дилемм и семейных ценностей помогут создать пространство для обмена мнениями и формирования общего взгляда на важные аспекты воспитания.

Творческие конкурсы и выставки, посвященные нравственным темам, позволят всей семье проявить свои таланты и взгляды на важные вопросы, а семейные спортивные мероприятия будут способствовать укреплению здоровья и формированию командного духа. Участие в волонтерских проектах, где семьи вместе помогают нуждающимся, станет важным

опытом для детей, показывающим значимость взаимопомощи и поддержки в обществе. Внедрение новых форм взаимодействия между школой и семьей в процессе нравственного воспитания может значительно обогатить образовательный процесс и способствовать гармоничному развитию младших школьников.

Активное вовлечение родителей в образовательный процесс будет способствовать эффективному взаимодействию школы и семьи. Осуществить данную деятельность можно через различные формы участия родителей, таких как их вовлечение в проведение уроков и внеурочных занятий в качестве экспертов, помощников или организаторов. Создание родительских клубов и сообществ также может стать эффективным инструментом для обмена опытом, обсуждения проблем и выработки совместных решений. В таких группах родители могут делиться своими переживаниями и находить поддержку друг у друга, что способствует формированию единой образовательной среды для детей [5].

Организация мастер-классов и тренингов для родителей по вопросам нравственного воспитания, детской психологии и семейных отношений поможет им приобрести новые знания и навыки, необходимые для воспитания детей в современном мире. Такой подход не только обогащает родительский опыт, но и способствует более осознанному подходу к воспитанию.

Современные информационные технологии также играют основную роль в этом процессе. С их помощью можно оперативно обмениваться информацией, организовывать онлайн-консультации и создавать виртуальные платформы для общения, что особенно актуально в условиях быстрого изменения социальной среды, когда родители могут получать поддержку и советы в удобное для них время.

Ключевым фактором эффективности взаимодействия школы и семьи является партнерский стиль общения, основанный на взаимном уважении, доверии и открытости. Педагоги должны выступать не только в роли учителей, но и консультантов, готовых оказать поддержку родителям в вопросах воспитания. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждой семьи, ее ценности, традиции и культурные аспекты, что позволит создать более гармоничную и продуктивную образовательную среду для детей [6].

Для более глубокого понимания проблемы взаимодействия школы и семьи необходимо обратиться к теоретическим основам, которые лежат в основе этого важного процесса. Взаимодействие между образовательными учреждениями и родителями является основным моментом, оказывающим значительное влияние на успешность обучения и воспитания детей. В этой связи важно рассмотреть различные модели сотрудничества, разработанные педагогами и психологами.

Одной из таких моделей является модель партнерского

взаимодействия, предложенная И.Н. Ражиной [5]. Модель акцентирует внимание на равноправном участии как школы, так и семьи в решении вопросов воспитания и образования. В рамках партнерского подхода родители и педагоги рассматриваются как равные партнеры, что способствует созданию атмосферы доверия и взаимопонимания. Это, в свою очередь, позволяет более эффективно решать возникающие проблемы и находить оптимальные решения для воспитания и обучения детей.

Другой интересной моделью является «семейный договор», разработанный в США. Модель предполагает заключение формального соглашения между школой и семьей, в котором прописываются взаимные обязательства сторон по обеспечению успешного обучения и воспитания ребенка. Такой подход помогает установить четкие ожидания от обеих сторон и способствует более структурированному взаимодействию [3].

Целесообразно проанализировать нормативно-правовую базу, регулирующую взаимодействие школы и семьи в Российской Федерации. Например, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет право родителей на участие в управлении образовательной организацией, а также их ответственность за воспитание своих детей. Так законодательное обеспечение создает основу для активного вовлечения родителей в образовательный процесс и подчеркивает важность их роли в жизни ребенка [4].

Л.К. Байсиева считает, что не менее важным аспектом является роль педагога как медиатора между школой и семьей. Педагог должен обладать развитыми коммуникативными навыками, эмпатией и умением находить индивидуальный подход к каждой семье. Он должен быть готов оказать консультативную помощь родителям, помочь им разобраться в сложных вопросах воспитания и найти общий язык с ребенком. Эффективное взаимодействие педагога с родителями может значительно улучшить климат в классе и повысить уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс [1].

При изучении практического опыта взаимодействия школы и семьи необходимо учитывать социокультурные особенности региона и конкретной образовательной организации. Например, в сельских школах взаимодействие с семьей может строиться на принципах общинности и взаимопомощи, где родители активно участвуют в жизни школы и поддерживают друг друга. В то же время в городских школах более актуальны индивидуальные формы работы с родителями, что связано с разнообразием социальных групп и культурных традиций [2].

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на несколько ключевых направлений. Во-первых, это разработка и апробация новых моделей и технологий взаимодействия школы и семьи в нравственном воспитании младших школьников. Во-вторых, стоит изучить влияние различных форм взаимодействия на формирование нравственных

качеств личности ребенка. В-третьих, необходимо выявить факторы, препятствующие эффективному взаимодействию школы и семьи, и разработать пути их преодоления. Также важным шагом будет разработка методических рекомендаций для педагогов по организации взаимодействия с семьей в нравственном воспитании младших школьников с учетом социокультурных особенностей региона.

Заключение. Взаимодействие школы и семьи является необходимым условием для успешного нравственного воспитания младших школьников в современных условиях. Комплексный подход, объединяющий усилия образовательной организации и родителей, с использованием современных форм и методов сотрудничества, позволяет сформировать у детей устойчивые нравственные ориентиры, моральные принципы и ценности, необходимые для их полноценного развития как личности и гражданина. Внедрение и распространение успешных практик взаимодействия школы и семьи в нравственном воспитании должно стать приоритетным направлением развития современной системы образования. Таким образом, комплексный подход к исследованию взаимодействия школы и семьи позволит не только углубить понимание данной проблемы, но и выработать практические рекомендации для повышения эффективности этого взаимодействия.

Список литературы

1. ИвановаЮ.В. Основные ориентиры нравственного воспитания младших школьников / Ю.В. Иванова, А. Е. Михайлова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 9. – С. 153-157.
2. Маркова Л. Н. Проблемы семьи – проблемы школы / Л. Н. Маркова // Классный руководитель. – 2018. – № 2. –С. 33-34.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 02.06.2025).
4. Ражина И.Н. Взаимодействие школы и семьи как педагогическая система / Л. Л. Супрунова, И.Н. Ражина // Университетские чтения – 2018. Материалы научно-методических чтений ПГУ. Часть IX. – Пятигорск: ПГУ, 2018. – С. 67-73.
5. Щербакова Н. Е. Особенности духовно-нравственного воспитания младших школьников / Н. Е. Щербакова, В. О. Березенкова // Молодежь. Образование. Наука. – 2023. – № 1 (18). – С. 110-115.

УДК373.2

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Коростелева Виктория Альфредовна
ГКДОУ «Детский сад № 316 г.о. Донецка»,
г. Донецк, ДНР, РФ
Korostelevaviktoria75@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «связная речь», её виды, функции. Раскрываются особенности формирования связной речи у детей дошкольного возраста.
Ключевые слова: речь, связная речь, диалог, монолог.

Введение. Связная речь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Она имеет последовательный характер изложения. От уровня и особенностей развития связной речи зависит процесс познания окружающей действительности, становление сознания, успешность обучения в школе, и как следствие формирование личности в целом. Различные аспекты развития и сущности связной речи рассматривались педагогами К. Д. Ушинским, Е. И. Тихеевой, Е. А. Флериной, А. М. Леушиной, А. М. Бородич, психологами С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготским, А. А. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, логопедами А. В. Ястребовой, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичёвой, В. К. Воробьёвой и др.

Задачи речевого развития детей отражены и в нормативно-правовых документах, которыми регламентируется образовательный процесс в дошкольных учреждениях. Так, в ФГОС ДО одним из компонентов образовательной области «Речевое развитие» выделяется компонент по развитию связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Основная часть. Связная речь предполагает развёрнутое логичное, последовательно и точно, грамматически правильно и образно оформленное изложение определённого содержания. Основной функцией связной речи является коммуникативная функция, которая реализуется в двух основных формах – диалог и монолог. В процессе развития связной речи решаются другие частные задачи обучения родному языку, такие как:

1) словарная работа (формирование обширного запаса слов, умение ими пользоваться);

2) формирование грамматического строя речи, что предполагает владение навыками выражения своих мыслей простыми и распространёнными предложениями, правильно используя грамматические формы рода, числа, падежа;

3) воспитание звуковой культуры речи, которая заключается в

чёткости, внятности и выразительности произношения [2].

По мнению Ф. А. Сохина уровень развития связной речи отображает все навыки ребёнка владения родным языком, что проявляется в звуковой стороне, словарном запасе, грамматическом строе речи. Особенности построения ребёнком речевого высказывания демонстрируют общий уровень его речевого развития. Автор понимает под связной речью «развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно» [8, с. 115].

Лингвисты и дефектологи под связной речью понимают любую единицу речи, составные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. Следовательно, одной из разновидностей связной речи можно рассматривать каждое самостоятельное отдельное предложение.

М. М. Алексеева и Б. И. Яшина называют связную речь «смысловым развёрнутым высказыванием (рядом логически сочетающихся предложений), обеспечивающим общение и взаимопонимание» [1, с. 253].

По мнению А. В. Текучева, «связной считается такая речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, систему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой» [9, с. 38].

С. Л. Рубинштейн рассматривает такое понятие, как связность речи, под которым понимает «адекватность речевого оформления мысли, говорящего или пишущего, с точки зрения её понятности для слушателя или читателя» [6, с. 83]. Соответственно, одной из главных характеристик связной речи является её понятность для собеседника.

Качественное овладение связной речью предполагает овладение достаточным словарным запасом, знание законов и норм языка. При этом основным и самым главным является умение применять эти знания в практической речевой деятельности – связно, последовательно, полно передавать окружающим содержание готового текста или самостоятельно составить речевое высказывание.

В трудах отечественных и зарубежных учёных (В. К. Воробьёва, В. П. Глухов, Б. М. Гриншпун, Р. И. Лалаева и др.) отражены основополагающие моменты понимания процесса формирования связной речи. Развитие связной речи ребёнка проходит в несколько взаимосвязанных этапов. Первый этап (довербальный) характеризуется непониманием речи окружающих взрослых, неумением говорить, однако именно в этот период устанавливаются условия, которые обеспечивают овладение связной речью. Второй этап предполагает возникновение речи ребёнка, именно в это время ребёнок начинает понимать простые высказывания и произносит первые активные слова. Третий этап речевого

общения длится до 7 лет, характеризуется совершенствованием связной речи ребёнка, которую он использует для общения с окружающими людьми.

К концу раннего возраста ребёнок правильно употребляет большинство падежных окончаний, преобладает ситуативная речь: ребёнок рассказывает об увиденном, пережитом, общается фразами, предложениями, которые соединяются словам «там, здесь, вот, этот» или сопровождаются демонстрациями, действиями, жестами. С помощью взрослого ребёнок воспроизводит содержание сказки, рассказа, сюжетной картинки.

Около четырёх лет начинается процесс усложнения фразовой речи ребёнка, предложения начинают строится из 5-6 слов. В речи используются предлоги, союзы, сложноподчинённые и сложносочинённые предложения. В этом возрасте с ребёнком легко учить стихи, он легко запоминает и пересказывает сказки, рассказывает по предложенным картинкам. Игры ребёнка сопровождаются речью, что указывает на формирование регулятивной речи. До 5-летнего возраста расширяется повседневный словарь ребёнка, ребёнок овладевает типами падежей и склонений, происходит словотворчество (создание новых слов с помощью суффиксов). К 6-ти годам дошкольник осваивает контекстную речь, самостоятельно строит текстовые сообщения. Именно к этому возрасту, согласно мнению учёных, происходит лексико-грамматическое завершение формирования речи ребёнка [3].

Связная речь имеет несколько важных функций, основной из которых является коммуникативная, которая реализовывается в процессе монолога и диалога. Данные формы коммуникативной функции связной речи имеют свои специфические особенности, которые и определяют содержание и характер методики их формирования. Таким образом, под связной речью будем понимать единое смысловое и структурное целое, которое включает в себя связанные и тематически объединённые между собой законченные отрезки [2].

Связная речь характеризуется наличием четырёх основных групп связей:

– логических – отнесённость речи к объективному миру и мышлению;

– функционально-стилевых – отнесённость речи к партнёрам общения;

– психологических – отнесенность речи к сферам общения;

– грамматических – отнесенность речи к структуре языка [7].

Данные связи определяют соответствие высказывания объективному миру, отношение к адресату и соблюдение законов языка. Сознательно овладеть культурой связной речи – значит научиться выделять в речи различные виды связей и соединять их вместе в соответствии с различными нормами речевого общения. Для связной речи характерны такие особенности как:

– содержательность (хорошее знание предмета, о котором говорится);

– точность (правдивое изображение окружающей действительности, подбор слов и словосочетаний, наиболее подходящих по данному содержанию);

– логичность (последовательное изложение мыслей);

– ясность (понятность для окружающих);

– правильность, чистота, богатство (разнообразие) [4].

Связную речь делят на ситуативную и контекстную. Для ситуативной речи характерна связь с определённой наглядной ситуацией, такой речью, как правило, не отражается полное содержание мысли в речевых формах. Она понятна лишь на основе той ситуации, о которой идёт речь. В контекстной речи в отличие от ситуативной её содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учёта конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

Заключение. Вопросы развития речевой деятельности дошкольников интересовали учёных, как прошлых лет, так и современных. В научных работах рассматриваются факторы, которые влияют на обозначенную проблему, особенности развития. Особое место в речевом развитии занимает связная речь, как единица речи. Под понятием связной речи понимают тематически объединённые и законченные отрезки, которые являются единым смысловым и структурным целым. Связная речь выполняет коммуникативную функцию и осуществляется в диалоге и монологе. В период старшего дошкольного возраста связная речь приобретает характер последовательного систематического развёрнутого изложения. Следовательно, суть связной речи составляет смысловое развёрнутое высказывание (рядом логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Для связной речи характерно, то, что ребёнок производит речевое действие осознанно. В процессе произвольного выстраивания своего высказывания, ребёнком осознается логика выражения мысли, связность речевого изложения.

Список литературы

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б. И. Яшина; 3е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2000. – 400 с.

2. Аникина О. А. Психология онтогенеза речи формирующейся личности / О. А. Аникина, Л. Г. Лаптев // Человеческий капитал. – 2018. – № 11-2 (119). – С. 110-120.

3. Грабаровская Л. В. Особенности развития связной речи у дошкольников / Л. В. Грабаровская, Е. С. Симонова // Научные исследования: теория, методика и практика Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 75-76.

4. Мартыненко Т. В. Особенности сформированности связной речи старших дошкольников / Т. В. Мартыненко // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 18. – С. 106-109.
5. Неустроева Е. С. Организация речевой среды в процессе развития связной речи дошкольников / Е. С. Неустроева, Л. И. Пономарева // Социокультурные, психологические и педагогические координаты развития личности: материалы Международной научно-практической конференции, Владимир, 05-06 октября 2023 года. – Владимир: Издательско-полиграфическая компания «Транзит-ИКС», 2023. – С. 381-386.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Просвещение, 1973. – 433 с.
7. Руденко И. В. Формирование связной речи у детей старшего дошкольного возраста / И. В. Руденко, О. А. Гуськова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – Вып. 15. – № 2. – С. 69-76.
8. Сохин Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / Ф. А. Сохин. – Москва: Просвещение, 1979. – 223 с.
9. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – Москва: Просвещение, 1980. – 414 с.

УДК 376.37

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Лаврова Дарья Владимировна, Кузьмина Валерия Александровна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
lawrowa.dar885@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема недостаточного словарного запаса у детей дошкольного возраста, имеющих сложное речевое нарушение – общее недоразвитие речи, приводятся уровни ОНР. В работе рассматриваются различные технологии, направленные на развитие словарного запаса у дошкольников с ОНР, а также методические подходы к работе с такими детьми. При помощи методов анализа психолого-педагогической литературы и синтеза исследуются характеристики речи дошкольников с ОНР.
Ключевые слова: общее недоразвитее речи, словарный запас, дошкольники, технологии, лексика.

Введение. Основополагающий документ в системе дошкольного образования является ФГОС ДО, в котором выделена отдельная образовательная область «Речевое развитие».Основная цель речевого развития в условиях реализации ФГОС ДО — развитие свободного общения с взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими.Общее недоразвитие речи (ОНР) в дошкольном возрасте представляет собой сложную речевую

патологию, характеризующуюся системным нарушением формирования всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической стороны, лексики и грамматики. Данное нарушение значительно влияет на коммуникативные навыки ребенка, его познавательное развитие и социальную адаптацию. ОНР не ограничивается изолированным дефектом произношения отдельных звуков или запаздыванием в формировании словарного запаса, так как является комплексным расстройством, затрагивающим структуру и функционирование речевой деятельности в целом. Проблема развития словарного запаса у дошкольников с ОНР представляет собой одну из наиболее актуальных и сложных задач современной логопедии и специальной педагогики. Недостаточное развитие лексики, проявляющееся в ограниченном объеме словарного запаса, неточном употреблении слов, трудностях актуализации и понимания речи, оказывает существенное негативное влияние на формирование всех сторон речевой деятельности, познавательное развитие и социальную адаптацию детей. Целью статьи является изучение особенностей словарного запаса у дошкольников с ОНР и технологий по его развитию.

Основная часть. В современном контексте дошкольного образования главной задачей образовательных учреждений является обеспечение комплексного и гармоничного развития детей, включая формирование их коммуникативных навыков, что является ключевым для успешной социализации. Важнейшую роль в этом процессе играет развитие связной речи. На этапе дошкольного возраста развитие связной речи существенно влияет на взаимодействие ребенка с окружающими, его самооценку и, что особенно важно, на общее психическое развитие и подготовленность к дальнейшему обучению.

Однако в последние годы среди детей дошкольного возраста наблюдается значительное распространение речевого нарушения – ОНР. По статистике, около 40% дошкольников страдают от данной патологии, что делает ОНР наиболее распространенной речевой проблемой в данной возрастной группе [6].

Впервые научное обоснование явления общего недоразвития речи было предложено Р.Е. Левиной в 1950-1960-х гг. Ученая выявила, что общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и адекватным уровнем интеллекта представляет собой специфическую речевую аномалию, при которой наблюдаются нарушения в формировании всех компонентов речевой системы, затрагивающие как звуковую, так и смысловую стороны речи [4].

У детей с ОНР в дошкольном возрасте можно наблюдать ряд характерных признаков: ограниченный словарный запас, более позднее начало речевой активности, а также дефекты в произношении и фонемообразовании. Речевые нарушения у таких детей могут проявляться в различных формах и степенях: от лепетной речи или полного отсутствия

речевой активности до начальных фраз или развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Е.А. Изутова и Е.Ю. Медведева пишут, что в основе ОНР лежат различные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам относятся органические поражения центральной нервной системы (ЦНС) в пренатальном, натальном и постнатальном периодах развития ребенка: гипоксия плода, внутриутробные инфекции, родовые травмы, нейроинфекции и черепно-мозговые травмы в раннем детстве. Данные факторы могут приводить к повреждению речевых зон коры головного мозга и нарушению процессов созревания нервных клеток, ответственных за речь. Генетическая предрасположенность также играет роль, поскольку в семьях, где есть случаи речевых нарушений, вероятность возникновения ОНР у ребенка возрастает. Помимо органических факторов, функциональные нарушения в ЦНС, например, задержка темпов созревания мозга или нарушение межполушарного взаимодействия, также могут способствовать развитию ОНР [2].

Социальные факторы оказывают существенное влияние на формирование речи ребенка. Недостаточная речевая стимуляция в раннем детстве, отсутствие полноценного общения с родителями и другими взрослыми, педагогическая запущенность, билингвизм в условиях недостаточной поддержки родного языка – все это может замедлить темпы речевого развития и способствовать формированию ОНР. Травмирующие психику ситуации, например, развод родителей, переезд, потеря близкого человека, могут негативно повлиять на речевое развитие ребенка, особенно если он находится в сенситивном периоде формирования речи. Стоит указать, что сочетание биологических и социальных факторов часто приводит к наиболее тяжелым формам ОНР.

В психолого-педагогических исследованиях различают несколько уровней речевого развития у детей с общим недоразвитием речи. Первые три уровня были выделены и детально рассмотрены в работах Р.Е. Левиной, в то время как четвертый уровень представлен в несколько позднее в исследованиях Т.Б. Филичевой.

Первый уровень ОНР характеризуется практически полным отсутствием развернутой фразовой речи. Речь ребенка состоит из отдельных слов, звукоподражаний и жестов. Словарный запас крайне ограничен и представлен в основном названиями предметов ближайшего окружения, действий и некоторых качеств. Грамматический строй речи не сформирован, ребенок не использует грамматические конструкции. Фонетическая сторона речи характеризуется множественными искажениями, заменами и пропусками звуков. Понимание речи окружающих также нарушено, ребенок не понимает сложные инструкции и грамматические конструкции.

Второй уровень ОНР характеризуется появлением элементарной

фразовой речи. Ребенок использует простые предложения, состоящие из 2-3 слов. Словарный запас расширяется, но все еще остается ограниченным. Преобладают существительные и глаголы, прилагательные используются редко. Грамматические ошибки многочисленны: неправильное согласование слов в роде, числе и падеже, пропуски предлогов и окончаний. Фонетическая сторона речи улучшается, но остаются искажения и замены звуков, особенно в сложных словах. Понимание речи окружающих улучшается, но ребенок по-прежнему испытывает трудности в понимании сложных грамматических конструкций и переносного значения слов.

Третий уровень ОНР характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами связности. Ребенок использует сложные предложения, но допускает грамматические ошибки. Словарный запас расширяется, но все еще отстает от возрастной нормы. Ребенок испытывает трудности в подборе слов, особенно при описании абстрактных понятий. Фонетическая сторона речи приближается к норме, но могут оставаться отдельные дефекты произношения звуков. Понимание речи окружающих достаточно хорошее, но ребенок испытывает трудности в понимании сложных логико-грамматических конструкций и переносного значения слов [4].

Четвертый уровень общего недоразвития речи (ОНР) характеризуется развернутой речью с остаточными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. При этом речь более или менее понятна, словарный запас богатый. Однако даже такая форма ОНР может вызвать проблемы с обучением у детей дошкольного возраста, что становится причиной снижения успеваемости в школе [5].

Анализ научной литературы показывает, что проблема развития словарного запаса у дошкольников с ОНР изучалась многими исследователями. В работах Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и других ученых рассматриваются различные аспекты речевого развития детей с ОНР, в том числе особенности формирования их лексики. Подчеркивается, что отставание в развитии словарного запаса у детей с ОНР проявляется уже на ранних этапах онтогенеза и сохраняется на протяжении всего дошкольного возраста.

Н.С. Жукова трактует словарный запас как активный и пассивный объем слов, которыми владеет человек. У детей с ОНР наблюдается не только количественная, но и качественная недостаточность словаря, что проявляется в бедности лексики, неточном употреблении слов, заменах слов близкими по значению или звучанию, трудностях в понимании сложных грамматических конструкций и образной речи. Развитие словарного запаса у таких детей требует целенаправленного и систематического воздействия, включающего различные методы и приемы, учитывающие особенности их речевого и когнитивного развития [1].

Одной из основных причин ограниченного словарного запаса у

дошкольников с ОНР является нарушение процессов восприятия и переработки речевой информации. Дети испытывают трудности в различении и запоминании звукового состава слов, что затрудняет формирование устойчивых связей между звуковым образом слова и его значением. Кроме этого, у детей с ОНР наблюдается снижение познавательной активности, недостаточная мотивация к речевой деятельности, что также негативно сказывается на развитии словарного запаса.

Особенности развития словарного запаса у дошкольников с ОНР проявляются в нескольких аспектах. Прежде всего, отмечается количественное отставание в объеме активного и пассивного словаря. Дети используют меньше слов, чем их нормально развивающиеся сверстники, а их понимание речи также ограничено, наблюдается качественное своеобразие словарного запаса. Дети часто употребляют слова неточно, заменяют их другими, близкими по значению, испытывают трудности в подборе антонимов и синонимов. Также стоит добавить, что у дошкольников с ОНР отмечается недостаточная сформированность лексико-грамматических категорий. Дети допускают ошибки в употреблении грамматических форм слов, согласовании слов в предложении, использовании предлогов.

Процесс расширения словарного запаса у дошкольников с ОНР требует целенаправленной и систематической работы. Необходимо использовать специальные методы и приемы, учитывающие особенности речевого развития детей. Немаловажную роль играет создание благоприятной речевой среды, обеспечивающей постоянное общение ребенка со взрослыми и сверстниками. Представляется необходимым стимулировать познавательную активность ребенка, формировать у него интерес к окружающему миру, побуждать к речевому общению.

Г.Р. Шашкина утверждает, что для эффективного развития словарного запаса у дошкольников с ОНР необходимо использовать разнообразные игровые методы и приемы. Игры должны быть направлены на расширение представлений ребенка об окружающем мире, формирование умения выделять существенные признаки предметов, классифицировать их по различным признакам [6].

Дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры могут быть использованы для развития словарного запаса детей с ОНР. Игры позволяют создать непринужденную и увлекательную обстановку, в которой дети легче запоминают новые слова и учатся использовать их в речи. Важно подбирать игры, соответствующие возрасту и уровню развития детей, и постепенно усложнять задания, стимулируя их к дальнейшему развитию.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова указывают, что одной из эффективных технологий развития словарного запаса является

использование наглядных средств. Предметные и сюжетные картинки, фотографии, муляжи и реальные предметы позволяют детям наглядно представить объект, явление или действие, что способствует лучшему запоминанию слов и формированию четких ассоциаций. Следует не просто демонстрировать картинки, но и активно использовать их в играх и упражнениях, стимулируя детей к называнию предметов, описанию их свойств и признаков, составлению предложений и небольших рассказов [3].

Стоит указать, что особое внимание следует уделять развитию контекстной речи. Необходимо учить детей понимать и использовать слова в различных контекстах, формировать у них умение подбирать синонимы и антонимы, использовать слова в переносном значении. Для этого можно использовать различные упражнения, например, составление предложений с заданным словом в разных значениях, объяснение значений пословиц и поговорок, придумывание рассказов на заданную тему.

Безусловно, развитие словарного запаса у детей с ОНР неразрывно связано с развитием грамматического строя речи. Необходимо учить детей правильно согласовывать слова в предложении, использовать различные падежи и числа, строить сложные предложения. Для этого можно использовать различные упражнения, направленные на формирование грамматических навыков, например, составление предложений по картинкам, исправление грамматических ошибок, пересказ текстов с использованием заданных грамматических конструкций.

Эффективным методом является использование мнемотехники. Мнемотехника – это система приемов и методов, облегчающих запоминание и воспроизведение информации. Для развития словарного запаса у детей с ОНР можно использовать различные мнемотехнические приемы, например, создание ассоциативных образов, кодирование информации в виде символов и знаков, использование рифм и стихов.

Заключение. Таким образом, можно сказать, что развитие словарного запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – это сложный и многогранный процесс, требующий комплексного и систематического подхода. Использование современных технологий, активное участие родителей и индивидуальный подход к каждому ребенку позволяют добиться значительных успехов в развитии речи и подготовке детей к успешному обучению в школе. Важно помнить, что развитие речи – это не только расширение словарного запаса, но и формирование умения правильно использовать слова в речи, понимать и интерпретировать различные виды текстов, а также выражать свои мысли четко и грамотно. Дальнейшие исследования в данном направлении должны быть направлены на поиск и разработку новых, более эффективных технологий и методов, учитывающих индивидуальные особенности развития каждого ребенка и направленных на обеспечение полноценного речевого развития и успешной социализации.

Список литературы

1. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, О. А. Слинько, Е. М. Мастюкова. – Екатеринбург: Литур, 2016. – 320 с.
2. Изутова, Е. А. Своеобразие развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. А. Изутова, Е. Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 314-318.
3. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва: Просвещение, 1968. – 367 с.
5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. Пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
6. Шашкина, Г. Р. Логопедические технологии диагностики речевых нарушений у дошкольников: учебное пособие / Г. Р. Шашкина. – Москва: Инфра-М, 2024. – 238 с.

УДК 373.31

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ НАВЫКОВ И МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Матвиенко Полина Дмитриевна
ГБОУ «Школа № 7 г.о Енакиево»,
г. Енакиево, ДНР, РФ
pmatvienko6@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования учебных навыков и мотивации к учению у младших школьников. Рассматривается эффективность использования метапредметных связей в образовательном процессе как инструмента, способствующего развитию универсальных учебных действий, повышению интереса к учению и формированию целостной картины мира. Представлены теоретические основы метапредметного подхода, примеры практического применения в урочной и внеурочной деятельности, а также рекомендации по организации образовательного процесса.
*Ключевые слова: м*ладший школьник, учебные навыки, мотивация к учению, метапредметные связи, универсальные учебные действия, образовательный процесс.

Введение. Современная система образования ставит перед школой задачу не только передачи знаний, но и формирования у учащихся умения учиться, критически мыслить, решать проблемы и применять полученные знания на практике. Особенно актуально это для младших школьников, у которых закладываются основы учебной деятельности, формируются навыки самоорганизации и мотивация к учению. Традиционные методы обучения, основанные на узкопредметном подходе, часто не позволяют в полной мере реализовать этот потенциал. В связи с этим возрастает интерес

к метапредметному подходу, который предполагает интеграцию знаний из разных учебных дисциплин, формирование универсальных учебных действий и развитие целостной картины мира. Цель данной статьи – раскрыть технологию формирования учебных навыков и мотивации к учению у младших школьников на основе метапредметных связей, предлагая четкие примеры и рекомендации для практического применения.

Основная часть.

1. Понимание метапредметных связей в образовательном процессе. Метапредметные связи в образовательном процессе представляют собой основу для формулирования и углубления учебных навыков у младших школьников. Эти связи способствуют тому, что знания и умения, полученные на разных предметах, становятся более осмысленными и практичными. Понимание метапредметных связей позволяет учащимся связывать информацию между различными дисциплинами, подводя их к способности видеть целостную картину учебного материала.

Процесс формирования метапредметных связей включает в себя создание условий для взаимного обогащения знаний из разных областей, это создает мотивацию учиться. Например, когда у детей есть возможность применять математические методы в природоведении или литературе, это вызывает интерес и вовлеченность. Учащиеся начинают видеть практическую ценность знаний, что влияет на их желание учиться [4].

При проектировании учебного процесса важно учитывать индивидуальные интересы и способности детей. Использование метапредметных связей позволяет дифференцировать подходы к обучению и создавать многогранную учебную среду. Применение различных форм работы, таких как проектная деятельность, исследовательские задания и интегрированные уроки, помогает активизировать взаимодействие между предметами. Это способствует более глубокому пониманию материалов и расширению кругозора учащихся.

Создание метапредметных связей требует от педагогов гибкости и креативности, позволяя им разрабатывать уроки и междисциплинарные проекты, которые будут интересны и полезны для учеников. Так, при разработке тематических уроков на стыке нескольких предметов учителя могут включать элементы учета различных точек зрения и подходов, что развивает у учеников критическое мышление и навыки анализа [5].

Ключевую роль в формировании метапредметных связей играют навыки сотрудничества. Работая в группах, младшие школьники учатся делиться знаниями, учиться друг у друга и организовывать совместные исследования. Этот процесс развивает их социальные навыки и создает благоприятные условия для развития креативности и инициативности.

Необходимо отметить, что формирование метапредметных связей не должно ограничиваться только рамками уроков, оно должно продолжаться и за пределами класса. Внедрение внеклассных мероприятий, направленных

на создание проектов и исследовательской деятельности, также способствует формированию интереса к учебе.

Таким образом, понимая метапредметные связи, можно значительно повысить уровень учебных навыков и мотивацию к обучению у младших школьников. Обогащая программа метапредметными компонентами, школы могут создать более эффективные и привлекательные для учащихся образовательные процессы, которые будут способствовать их самореализации и дальнейшему обучению [6].

2. Теоретические основы метапредметного подхода. Метапредметный подход выходит за рамки традиционного предметного обучения, акцентируя внимание на способах деятельности, универсальных для различных учебных дисциплин и основывается на следующих принципах:

– интеграция знаний: установление связей между разными учебными предметами, что позволяет учащимся видеть взаимосвязь между различными областями знаний;

– формирование УУД: развитие универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), которые необходимы для успешной учебной деятельности и саморазвития [1];

– развитие мышления: стимулирование критического, творческого и системного мышления, способности анализировать, обобщать и делать выводы;

– целостное восприятие мира: формирование у учащихся целостной картины мира, понимания взаимосвязей между явлениями и процессами [5].

3. Метапредметные связи в формировании учебных навыков. Использование метапредметных связей способствует развитию ключевых учебных навыков:

– чтение и письмо: связь с литературой, окружающим миром, изобразительным искусством. Например, написание сочинений на основе изученных произведений, использование иллюстраций для развития навыков описания;

– математика: применение математических знаний в решении задач из разных областей, например, подсчет количества предметов, измерение длины, веса в ходе проектной деятельности;

– окружающий мир: изучение природных явлений, исторических событий, культурных традиций через призму различных учебных дисциплин. Например, изучение географии, истории и биологии при рассмотрении темы «Животные» [6].

4. Методы и приемы реализации метапредметного подхода:

– проектная деятельность: разработка и реализация проектов, требующих интеграции знаний из разных областей. Например, создание

макета города, подготовка презентации о животном, исследование экологической проблемы;

– исследовательская деятельность: проведение экспериментов, наблюдений, сбора и анализа информации. Например, изучение свойств воды, исследование влияния погоды на окружающую среду [3];

– межпредметные уроки: проведение уроков, объединяющих знания из нескольких учебных дисциплин. Например, урок математики и технологии, где учащиеся изготавливают геометрические фигуры и измеряют их параметры;

– дискуссии и дебаты: обсуждение проблем, требующих анализа различных точек зрения и аргументации;

– использование современных технологий: применение интерактивных досок, компьютерных программ, образовательных платформ для повышения мотивации и вовлеченности учащихся.

5. Формирование мотивации к учению на основе метапредметных связей.

Метапредметный подход способствует повышению мотивации к учению за счет:

– повышения интереса: интеграция знаний делает учебный процесс более интересным и увлекательным;

– демонстрации практической значимости знаний: учащиеся видят, как знания, полученные на уроках, могут быть применены в реальной жизни;

– развития самостоятельности и ответственности: проектная и исследовательская деятельность позволяют учащимся брать на себя ответственность за свой результат;

– создания ситуации успеха: возможность проявить себя в разных видах деятельности повышает самооценку и уверенность в себе [3].

6. Организация образовательного процесса.

Для успешной реализации метапредметного подхода необходимо:

– планирование: тщательное планирование учебного процесса с учетом метапредметных связей и целей.

– подготовка учителей: обеспечение учителей необходимыми знаниями и навыками для работы в метапредметном формате.

– создание комфортной образовательной среды: стимулирование сотрудничества, обмена опытом и взаимной поддержки между учащимися.

– оценка результатов: оценка не только предметных знаний, но и сформированности УУД и уровня мотивации [5].

7. Внедрение интегрированных уроков: методы и приемы реализации.

Создание интегрированных уроков требует использования разнообразных методов и приемов, которые способствуют формированию учебных навыков и повышению мотивации младших школьников.

Эффективная реализация интегрированных уроков начинается с четкого определения целей и задач, которые должны быть достигнуты в ходе обучения. При использовании метапредметных связей важно учитывать индивидуальные особенности детей, их интересы, подготовку и мотивацию.

Одним из методов организации интегрированного урока является проектный метод. Он позволяет учащимся работать над конкретной темой, объединяя знания из различных предметов, что создает условия для применения приобретенных навыков и умений на практике. Проектируемая деятельность стимулирует инициативу и помогает сформировать представление о реальных ситуациях, в которых используются знания.

Интерактивные методы, такие как ролевые игры и дискуссии, также играют важную роль в процессе интеграции. Эти подходы активизируют учебный интерес и способствуют формированию критического мышления. Ролевые игры позволяют детям примерять на себя разные роли, что способствует лучшему пониманию предмета, а также развивает навыки общения и сотрудничества [2].

Использование наглядных пособий, мультимедийных технологий и интерактивных материалов помогает сделать процесс обучения более доступным и увлекательным. Визуализация информации облегчает восприятие материала и способствует закреплению знаний. Мультимедийные ресурсы, такие как анимации и видеоролики, могут быть интегрированы в уроки, чтобы объяснить сложные моменты, создавая более полное восприятие темы.

Важным аспектом реализации интегрированных уроков является создание ситуаций успеха для учащихся. Методы дифференциации, которые учитывают уровень подготовки и особенности каждого ученика, помогают создать условия, при которых каждый может достичь поставленных целей. Этот подход способствует повышению самооценки и формированию положительной мотивации к обучению.

Групповая работа является еще одним важным методом, который активно используется при организации интегрированных уроков. Работая вместе, ученики могут делиться знаниями и опытом, что способствует обмену информации и лучшему усвоению материала. Такая форма работы также развивает навыки общения и сотрудничества, что является важным аспектом успешного личностного и социального развития младших школьников.

Формирование учебных навыков в контексте интеграции учебных предметов возможно благодаря совмещению различных форм и методов обучения. Важно создавать условия для активного участия детей в учебном процессе, что позволит им самостоятельно находить решения поставленных задач и применять полученные знания в практической деятельности [2].

Использование метапредметных связей делает обучение более целостным, помогает ученикам увидеть взаимосвязи между предметами и

их применение в реальной жизни. Задача педагога заключается в интеграции различных аспектов учебного процесса, что подводит учащихся к осознанию значимости получаемых знаний и формирует у них устойчивую мотивацию к обучению.

8. Проблемы и барьеры при внедрении интегрированных уроков.

Внедрение интегрированных уроков в образовательный процесс сталкивается с рядом проблем и барьеров, которые могут существенно снизить эффективность этого подхода. Одним из ключевых факторов является недостаточная подготовка педагогов. Во многих случаях учителя не имеют достаточного опыта и знаний в области метапредметного подхода. Это даёт о себе знать не только в планировании уроков, но и в умении вовлечь детей в активное познание, где важна способность связывать разные предметные области.

Другим препятствием можно считать отсутствие единых методических рекомендаций. Ведущие образовательные учреждения и авторы учебных пособий часто действуют в индивидуальном порядке, что приводит к значительным различиям в подходах к интеграции предметов. Это создаёт сложности для учителей, стремящихся внедрить новые методики, так как они вынуждены искать и разрабатывать собственные решения, что затрудняет процесс.

Технические ресурсы и инфраструктура также играют важную роль. В школах нередко не хватает необходимого оборудования для реализации интегрированных уроков, в то время как устаревшие технологии могут затруднить доступ к информации и интерактивным материалам. Это не только сказывается на качестве уроков, но и может стать причиной потери интереса у учащихся.

Часто наблюдается недостаточная вовлеченность родителей в образовательный процесс, что тоже влияет на отношение школьников к обучению. Если родители не поддерживают идеи интегрированного обучения или не понимают их значимости, то они могут не мотивировать детей к активному участию в таких уроках.

Традиционный подход к обучению, укоренившийся в системе образования, также создает барьеры для внедрения метапредметных связей. Ученики, привыкшие к четкой структуре уроков, могут испытывать трудности с переходом к менее формализованным формам обучения, где важна способность к критическому мышлению и самостоятельному решению задач.

Дополнительным трудностью является перегруженность учебного плана, когда учителя могут быть ограничены во времени для полного погружения в интеграцию тем. В результате, даже если они осознают преимущества такого обучения, могут оставить данный подход без должного внимания из-за нехватки времени для реализации замыслов [5].

Одним из решений является систематическая работа по повышению квалификации учителей, внедрение единой методической базы и активное сотрудничество с родителями. Несомненно, российская образовательная система нуждается в изменениях, но эти изменения возможны только при совместных усилиях всех участников процесса. Создание сообщества практиков, обмен опытом и ресурсами может свести к минимуму барьеры и преодолеть возникающие проблемы.

Такое комплексное отношение к формированию предметных и метапредметных навыков позволит повысить мотивацию младших школьников, сделав обучение более значимым и увлекательным.

9. Кейс-стади: успешные примеры из практики школы.

В рамках практического применения метапредметных связей школами отмечены успешные кейсы, которые служат примерами для других образовательных учреждений. Одним из таких примеров является внедрение интегрированных уроков в начальной школе. В данном случае учителя математики и окружающего мира совместно разработали серию уроков, посвященных теме «Изучаем природу через числа». В рамках проекта ученики проводили исследования, измеряя параметры растений и животных, затем обрабатывали данные, строили графики и диаграммы. Это не только развивало математические навыки, но и углубляло интерес к окружающему миру.

Еще один пример касается интеграции искусства и математики. В начальной школе учитель изобразительного искусства и учитель математики объединили усилия для создания проекта, в котором ученики изучали симметрию в природе и в искусстве. Дети рисовали картины, основанные на принципах симметрии и дробей, а затем их работы были представлены на школьной выставке. Это позволило понять, как математика может быть полезна и в художественном творчестве.

Заключение. Метапредметный подход является эффективным инструментом для формирования учебных навыков и мотивации к учению у младших школьников. Интеграция знаний, развитие универсальных учебных действий и создание целостной картины мира способствуют успешной адаптации учащихся к современным требованиям образования. Применение метапредметных связей требует от учителей творческого подхода, умения планировать и организовывать учебный процесс, а также готовности к постоянному самосовершенствованию. Внедрение метапредметного подхода – это инвестиция в будущее, в формирование поколения, способного эффективно учиться, мыслить критически и успешно решать задачи в различных сферах жизни. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку новых методик и инструментов для оптимизации образовательного процесса, и повышения его эффективности.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли». - М.: Просвещение, 2010.
2. Божович Л.И. «Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности». - М.: Международная педагогическая академия. – [Электронный ресурс] // URL : – https://www.livelib.ru/book/1001415849-izbrannye-psihologicheskie-trudy-problemy-formirovaniya-lichnosti-lidiya-bozhovich– (дата обращения: 28.05.2025).
3. Леонтович А.В. «Исследовательская деятельность школьников. Методическое пособие». - М.: Первое сентября, 2011.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. «Формирование мотивации учения». – М.: Просвещение. – [Электронный ресурс] // URL: – https:// djvu.online / file/ cg3K5iBEiwjlJ – (дата обращения: 28.05.2025).
5. Метапредметный подход к образованию: учебный процесс, технологии, уроки (сборник статей). - М.: Национальный фонд подготовки кадров, 2013.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286.– [Электронный ресурс] // URL : – https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ – (дата обращения: 03.06.2025).

УДК 376.37

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Мельник Надежда Анатольевна, Дерипас Наталия Васильевна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
nadya-melnik82@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются фонетико-фонематические нарушения речи как одна из распространенных проблем у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, влияющая на развитие речевых навыков, коммуникативных умений и социальную адаптацию. Проблематика актуальна не только из-за высокой распространенности таких нарушений, но и необходимости разработки эффективных методов коррекции. Исследование подчеркивает важность фонематического слуха и восприятия, которые являются основой для правильного звукопроизношения и тесно связаны с артикуляционным аппаратом.
Ключевые слова: легкая умственная отсталость, младший школьный возраст, фонетико-фонематическое нарушение речи.

Введение. В настоящее время фонетико-фонематические нарушения речи представляют собой одну из самых распространенных проблем, с которыми сталкиваются дети младшего школьного возраста. Эти расстройства могут значительно повлиять на развитие речевых навыков и

коммуникативных умений, а также оказать негативное воздействие на социальную адаптацию детей и их успеваемость в учебном процессе.

Актуальность данного исследования продиктована не только высокой распространенностью данных нарушений, но и необходимостью разработки эффективных методов коррекции, которые помогут детям справиться с трудностями, затрудняющими их интеграцию в общество. Дефицит речевых навыков может привести к проблемам в общении со сверстниками, а также к трудностям при обучении в школе, что, в свою очередь, может сказаться на самооценке ребенка и его эмоциональном состоянии.

Основная часть. Исследованием особенностей речевого развития детей дошкольного возраста занимались многие психологи и педагоги: Г.А. Каше, Р.Е. Левина, А.Н. Гвоздев, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие. Изучением развития речи детей с умственной отсталостью занимались многие специалисты: В.Г. Петрова, М.Е.Хватцев, С.Я. Рубинштейн, Н.А. Шарапановская, Ж.И. Шиф и другие

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что специальных научных исследований, связанных с изучением данной проблематики недостаточно, и в научном сообществе существует ограниченное количество трудов и публикаций на данную тему.

Формирование фонематического слуха и восприятия у детей с умственной отсталостью обусловлено, прежде всего, состоянием их мышления, включая анализ речевого материала. При недостаточном или искаженном развитии фонематических процессов происходит негативное воздействие на все аспекты речевой деятельности: это затрагивает как понимание устной речи, так и звукопроизношение, слоговую структуру, накопление лексического запаса и грамматическую организацию, а также связанную речь. В дальнейшем, в процессе обучения в школе, наблюдаются проблемы и с письменной речью. Данные аспекты были детально изучены в работах таких исследователей, как С.Я. Рубинштейн, В.К. Орфинская, Т.А. Ткаченко и других.

Фонематический слух и фонематическое восприятие составляют основу формирования правильного звукопроизношения и находятся в тесной взаимозависимости. Фонематический слух невозможно реализовать без активного участия звукопроизводящего механизма, в частности артикуляционного аппарата, что создает устойчивую функциональную связь между слуховым и речедвигательным анализаторами. Нарушения в произношении существенно влияют на развитие фонематического слуха; недостаточное воспроизведение звуковой информации приводит к нечеткому слуховому восприятию и снижению дифференциации звуковых элементов [1].

У детей с легкой умственной отсталостью наблюдается общая системная неполноценность речевого развития, что затрагивает все компоненты речевой системы, включая лексический и грамматический

строй, а также фонематические процессы. У таких детей отмечается снижение мотивации и потребности в речевом общении, что приводит к грубым нарушениям в программировании речевой деятельности и несоответствию полученных результатов заранее поставленным целям.

Кроме того, у младших школьников с данным диагнозом нарушены операции и уровни порождения речевых высказываний (смысловой, языковой, сенсомоторный), причем наиболее выраженные недоразвития наблюдаются на высокоорганизованных уровнях, таких как смысловой и языковой, которые требуют высокой степени сформированности аналитических, синтетических и обобщающих операций. Сенсомоторный уровень речи у данных детей также проявляет разнообразные нарушения. Однако к старшим классам у большинства школьников удается скорректировать недостатки, связанные с сенсорно-перцептивным и моторным уровнями, и устранить дефекты фонетической стороны речи, такие как звукопроизношение и просодические компоненты, в то время как семантический и языковой уровни остаются ниже нормы [2].

Согласно мнению Н. И. Дьяковой, фонематические процессы включают фонематический слух, фонематическое восприятие и фонематические представления. Фонематический слух определяется как способность воспринимать и различать обобщенные звуковые образы (фонемы) и точно воспроизводить звуковые ряды, схожие по звучанию. Фонематическое восприятие представляет собой способность различать фонемы и звуковой состав слов, что является результатом специального воспитания и обучения, направленного на развитие навыков звукового анализа и синтеза. Фонематические представления предполагают способность воспринимать звуки как идентичные в различных вариантах звучания. Звуковой анализ включает в себя операцию мысленного деления звуковых комплексов на составные элементы, такие как фонемы, слоги и слова.

Недостаточная сформированность фонематического восприятия сказывается на способности осваивать навыки чтения и письма, становясь одним из ключевых факторов риска дислексии и дисграфии в процессе обучения. Проблемы с фонематическим слухом тормозят развитие звукопроизношения. В результате поиска наиболее эффективных методов решения коррекционных задач возникла необходимость внедрения информационно-коммуникативных технологий в специальное коррекционное обучение.

Проведенный нами анализ проблематики формирования фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостьюпозволил выявить множество специфических особенностей. Так, у детей отмечается незавершенность формирования артикуляции и восприятия звуков, которые отличаются акустическими и артикуляционными признаками. В речи наблюдаются перестановки,

замены, пропуски и смешение звуков. Ошибки возникают при выделении звуков из слогов и слов, а также при определении наличия звука в слове.

Дети испытывают затруднения в воспроизведении слоговых рядов с оппозиционными звуками и не способны выделить ударный звук в слове. Кроме того, у них наблюдаются сложности с тонкой дифференциацией по высоте и недостаточность акустического анализа и семантической дифференциации слов. Воспроизведение серий из трех слогов также представляет собой трудность. Замечаются персеверации, путаница и недифференцированность фонем, имеющих одинаковый способ и место образования. Слуховое восприятие выражено грубо, и в спонтанной речи наблюдаются смешения звуков и нарушения слоговой структуры слов [3].

Коррекционно-логопедическая деятельность, направленная на развитие фонетического слуха у младших школьников с умственной отсталостью, должна быть направлена по следующим ключевым направлениям:

– формирование слухового внимания и памяти;

– развитие базовых форм фонематического анализа;

–совершенствование сложных форм фонематического анализа;

– обучение фонематическому синтезу;

–углубление фонематических представлений;

– проведение упражнений для закрепления навыков фонематического анализа.

Наиболее успешным образом коррекционная работа по данным направлениям осуществляется в игровой форме в системе индивидуальных и групповых занятий, в которых учитываются особенности клинической симптоматики и индивидуально-психологические особенности младших школьников. В рамках индивидуальной работы коррекционная работа и ее основные направления определяются с учетом специфических потребностей каждого ребенка. Процесс коррекции требует длительной практики и многократных повторений; если материал не усваивается, занятия могут возвращаться к предыдущим этапам [4].

Использование дидактических игр в этом контексте служит для разнообразия коррекционно-логопедического процесса, делая его более увлекательным и уменьшая рутину повторений. Игровые упражнения, присутствующие в занятиях, вводят в деятельность детей дополнительную мотивацию, придавая однообразному тренировочному процессу радостный и эмоциональный оттенок.

На каждом занятии предлагаются игры, в результате которых у детей формируются новые концепции и перестраиваются представления о звуках, слогах и словах; создаются воображаемые игровые ситуации (например, «страна живых слов», «звуковой лес», «живые звуки» и т.д.). Многие из используемых игр опираются на наглядный и словесный материал (загадки, стихи, народные произведения, фрагменты сказок, басни), что создает

игровую атмосферу, стимулируя интерес и эмоциональный отклик детей и активируя их предшествующий опыт.

Важным аспектом игровых форм реализации коррекционно-развивающей работы является единство зрительной и слуховой наглядности. Для того чтобы наглядность, образность и красочность материалов оказывали влияние на эмоциональную сферу детей, необходимо предоставить яркую и доступную игровую среду, которая приносит удовольствие. Положительные эмоции, как известно, повышают тонус коры головного мозга и улучшают когнитивную деятельность.

Индивидуально разработанные и подобранные дидактические игры и занимательные упражнения позволяют не только развивать фонематический слух и фонематическое восприятие, но и индивидуально адаптировать занятия, предоставляя задания, соответствующие речевым, интеллектуальным и психофизическим возможностям каждого ребенка, что способствует максимально эффективному развитию их способностей.

Немаловажным в ходе коррекционно-логопедической работы с младшими школьниками с легкой умственной отсталостью является создание специфических условий. Среди таковых является то, что обучение должно проходить в доступной, привлекательной и соответствующей возрасту форме, включая игры и продуктивную деятельность. Должен соблюдаться принцип индивидуального и дифференцированного подхода, который обеспечивает индивидуально ориентированное обучение с учетом уникальных характеристик и способностей каждого ребенка, а также структурную простоту знаний и умений, их повторяемость. Важное значение имеет самостоятельность и активность ребенка в образовательном процессе, что достигается за счет вовлечения в процесс обучения дидактических словесных, подвижных игр, заданий и упражнений.

Заключение. Таким образом, применение дидактических игр и занимательных заданий, а также специально подобранных упражнений, соответствующих индивидуальным и возрастным особенностям детей, способствует активизации познавательной деятельности младших школьников и эффективной коррекции фонетико-фонематических нарушений речи, а также речи в целом.

Список литературы

1. Ветлугина А. С. Формирование фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью с использованием информационно-коммуникативных технологий на индивидуальных и подгрупповых занятиях / А. С. Ветлугина. // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 191-193.
2. Бибина О. А.Развитие фонематического слуха у младших школьников с интеллектуальными нарушениями / О.А. Бибина // CETERIS PARIBUS. – 2022. – № 3. –

URL: https:// cyberleninka.ru / article / n / razvitie-fonematicheskogo-sluha-u-mladshih-shkolnikov-s-intellektualnymi-narusheniyami (дата обращения: 30.05.2025).
3. Формирование фонематического восприятия у дошкольников с умственной отсталостью: из опыта работы Светланы Геннадьевны Кугутовой, учителя-логопеда МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 21». – Биробиджан: ОГАОУ ДПО «ИПКПР», 2019. – 20 с.
4. Аббасова Л. И. Развитие фонематического восприятия у дошкольников посредством дидактической игры / Л.И. Аббасова, Н.Л. Эстерина // Internationalscientificreview. – 2019. – №LXV. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-fonematicheskogo-vospriyatiya-u-doshkolnikov-posredstvom-didakticheskoy-igry (дата обращения: 10.05.2025).
5. Беляева И.А. Дидактические игры и упражнения как средство развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / И.А. Беляева // Инновационная наука. – 2021. – №6. – С. 223-231.

УДК 376.37

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ЗВУКОКОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мельник Тамила Владимировна, Чайка Татьяна Владимировна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
melnik.tamil@mail.ru

Аннотация: в данной статье рассматривается важность применения игровых технологий в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста.
Ключевые слова: игровые технологии, звукокоррекция, дети дошкольного возраста, обучение, мотивация, речевые нарушения.

Введение. Важным аспектом игровых технологий является то, что игра в себе сочетает развлечение и обучение, что делает образовательный процесс увлекательным и эффективным. При правильном подходе игровые технологии могут быть не только инструментом развлечения, но и серьезным средством обучения и коррекции речевых нарушений, способствующим активному участию детей в процессе обучения и развития.

Актуальность рассматриваемой темы о применении игровых технологий, которая направлена на преодоление нарушений звукопроизношения у дошкольников, обусловлена высокой распространенностью дефектов звукопроизношения в этой возрастной категории - до 60% детей сталкиваются с такими проблемами. Для теории и практики дошкольного образования это является одной из ключевых задач, требующей совершенствования традиционных и поиска новых, более эффективных методов работы.

Цель – повышение эффективности коррекционной работы с детьми с речевой патологией через применение игровых технологий, которые направлены на улучшение речевого развития и устранение нарушений звукопроизношения.

Основная часть. На сегодняшний день известны труды ученых, исследователей, таких как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин [6] и др., которые занимались разработкой теории игры, ее социальной природы и значения для развития и обучения лиц с ОВЗ.

Проблеме преодоления фонетико-фонематического недоразвития, посвящено большое количество научных трудов, среди них работы Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [4], Г.А. Каше и др., которые также уделяли огромное значение игровым технологиям в звукокоррекции.

Использование игры как коррекционного средства для детей с нарушениями речи также получило широкое признание в педагогической среде. Множество научно-методических аспектов данного подхода отражено в работах таких авторов, как В.И. Селиверстов, Т.А. Ткаченко, Е.А. Пожиленко, Г.А. Волкова [2], Г.Р. Шашкина [5], Е.А. Борисова и др.

Игра, в дошкольном образовании, является основным видом деятельности для детей этого возраста. Игровая мотивация сильнее учебной и способствует формированию готовности к обучению в школе.

В логопедической практике целью применения игровых технологий является увеличение мотивации детей к занятиям, повышение эффективности коррекционно-развивающей работы, стимулирование интереса и любознательности к русскому языку.

Среди неоспоримых преимуществ использования игровых технологий в коррекционном процессе можно выделить следующие ключевые моменты:

- Игра представляет собой яркую, эмоциональную деятельность, в которой ребенок чувствует себя комфортно, что способствует лучшему усвоению знаний.
- Игра практически устраняет пассивность ребенка.
- Занимательный сюжет игры, использование оборудования и дидактического материала стимулируют участие детей в процессе.
- Игровая задача мотивирует дошкольников к достижению положительных результатов в обучении [1].

Психолого-педагогические исследования подтверждают позитивное влияние игры на развитие и обучение детей. Весомые аргументы в подтверждение значения игры для развития ребенка содержат труды И.М. Сеченова, И.П. Павлова, П. Лесгафта и др. Применение игровых технологий в работе по развитию фонематических процессов у дошкольников оптимизирует коррекционное воздействие, делает учебный процесс привлекательным и результативным для детей.

Игровые технологии в звукокоррекции могут включать в себя

различные методики и игровые формы работы, направленные на исправление звуковых ошибок и развитие правильного звукопроизношения у детей. Например, использование разнообразных звуковых игр, рифмовок, заданий для дифференциации звуков, игровых упражнений на артикуляцию и дыхание помогает детям освоить нужные навыки через игровую деятельность.

При помощи игр и развлекательных заданий логопеды могут стимулировать интерес детей к звукам языка, улучшать артикуляцию, слуховое восприятие звуков, а также обогащать словарный запас и развивать фонематическое восприятие.

Для проведения коррекционно-развивающей работы с использованием игровых технологий в кабинете логопеда часто используют разнообразные игрушки и дидактические игры. Игрушки играют роль героев на занятиях, создают мотивацию и вовлекают детей в игровые ситуации, погружая их в мир сказок или интерактивных задач. Это помогает детям не только изучать звуки, но и учат их взаимодействовать и помогать героям-игрушкам в их учебном процессе.

Детям дошкольного возраста часто нравятся занятия, выполненные в форме конкурсов, викторин и соревнований. Важно продуманно подходить к формированию команд и подбору участников, чтобы каждый ребенок чувствовал себя комфортно, мог активно участвовать и не чувствовал себя неловко. Создание дружественной атмосферы в группе помогает детям поддерживать друг друга и действовать вместе.

Особое внимание уделяется дидактическим играм и использованию разнообразных предметов для обучения и развития детей. В играх участвуют игрушки, бытовые предметы, природный материал, что позволяет углублять знания, развивать мышление, тем самым улучшая речь дошкольников.

В работе с детьми с речевыми нарушениями, дидактические игры подбираются для каждой специфической коррекционной задачи. Это включает работу над артикуляцией, развитие фонематических процессов, моторику и многие другие аспекты, что способствует эффективной коррекции и развитию речи детей.

Заключение. Проведенные педагогические исследования подтверждают положительный вклад игры в развитие правильного звукопроизношения у детей. Применение игровых технологий в работе с фонематическими процессами оптимизирует коррекционное воздействие и делает процесс обучения интересным и результативным.

Игровые технологии в звукокоррекции представляют широкий спектр методик и игровых форм, нацеленных на коррекцию и развитие правильного звукопроизношения у детей. Игры, рифмовки, задания для различения звуков — все это способы, через которые игровые технологии могут существенно улучшить результаты работы с речевыми нарушениями

у детей. Однако этот процесс всегда остается инновационным, чтобы быть эффективными, игровые технологии должны быть постоянно обновляемыми и соответствовать современным течениям в области логопедии и речевой терапии.

Список литературы

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. / В.М. Акименко - Ростов н/Д: Феникс, 2011.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. / Г.А. Волкова - СПб.: «Петербург –XXI», 1997.
3. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. / В.И. Селиверстов. - М.: Гном-пресс-1994.
4. Филичева Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). Учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина - М.: МГОПИ, 1993.
5. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учебное пособие для студентов / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А.Зимина. - М.: Издательский центр «Академия», 2003.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. / Д.Б.Эльконин - М.: Владос, 1999.

УДК 159.9.072

ТИПОЛОГИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ СРАЗНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА, САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Могилевская Виктория Юрьевна, Васильева Татьяна Александровна, Франко Карина Сергеевна

ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»,
г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика
mogilevskaya@spsu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования, направленного на выявление типологии перфекционизма, эмоционального интеллекта и самоэффективности у будущих педагогов и психологов. С помощью кластерного анализа выделены 3 группы с разными характеристиками: перефекционизма, эмоционального интеллекта, самоэффективности. В исследовании применялся комплекс методик: трехфакторный опросник перфекционизма Н.Г. Гараняна, А.Б. Холмогоровой, тест эмоционального интеллекта Н. Холла, методика определения общей и социальной самоэффективности Дж. Маддукса и М. Шеера.

Ключевые слова: перфекционизм, негативное селектирование, озабоченность оценками, высокие стандарты, эмоциональный интеллект, самоэффективность.

Введение. Перфекционизм в современном обществе, характеризующемся постоянно растущими социальными ожиданиями и требованиями к личности, перфекционизм приобретает особую актуальность, становясь как благом, так и источником серьёзных проблем [2].

Следствием перфекционистских стремлений является нарушение эмоциональной сферы, доминирование состояний тревожности и депрессии, что также может проявляться в своеобразном искажении регулятивной функции эмоций [6].

Ещё одним фактором, который может выступать «протектором» эмоционального благополучия, является самоэффективность. В теории социального научения А. Бандуры самоэффективность рассматривается, как ожидания или уверенность человека в том, что он способен осуществить те действия, которые необходимы ему для достижения результата [1].

Таким образом, изучив психологическое содержание перфекционизма и рассмотрев эмоциональный интеллект и самоэффективность как профилактические мишени его проявлений можно наметить пути повышения гармоничности и осознанности личности студентов.

Основная часть. Перфекционизм – это не что иное, как повседневное предъявление к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства [5]. Многие авторы дают похожие определения «перфекционизма». Обозначим общие признаки данного понятия, на которые указывает большинство ученых.

К.В. Кибирева утверждает, что в реалиях современного мира человек стремится к идеалу буквально во всем. Подобная тенденция говорит о том, что современная культура развивает в людях черты свойственные перфекционизму [7].

Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогоровой выделяют два вида перфекционизма: здоровый и патологический. К отличительным особенностям первого вида исследователи относят склонность субъекта ставить высокие стандарты своей деятельности, ориентироваться на достижение целей, при этом не зацикливаясь на самом результате, а также способность адекватно относиться к ошибкам и промахам. Второй вид перфекционизма характеризуется негативными переживаниями индивида, выраженным желанием выполнять недостижимые цели, чувством недовольства собой [4].

Неизбежным следствием перфекционистских стремлений является нарушение эмоциональной сферы, доминирование состояний тревожности и депрессии, что также может проявляться в своеобразном искажении регулятивной функции эмоций [6].

Ещё одним фактором, который может выступать «протектором» эмоционального благополучия, является самоэффективность. В теории социального научения А. Бандуры самоэффективность рассматривается, как

ожидания или уверенность человека в том, что он способен осуществить те действия, которые необходимы ему для достижения результата. Такая уверенность в своих способностях снижает уровень стресса и способствует эмоциональному благополучию и стабильности, отрицательно связана с прокрастинацией и избеганием деятельности. Люди, уверенные в том, что способны контролировать и решать поступающие угрозы, не прибегают к дисфункциональным стратегиям поведения, таким как разные формы избеганиях [8].

Таким образом, эмоциональный интеллект и самоэффективность являются важными факторами, влияющими на эмоциональное состояние и мотивацию личности. Эмоциональный интеллект помогает осознавать и управлять эмоциями, а самоэффективность снижает стресс и повышает уверенность в своих возможностях. Их высокий уровень снижает вероятность развития патологического перфекционизма, уменьшая тревожность и способствуя адаптации.

Данная работа направлена на выделение и описание студентов с разным типом перфекционизма, самоэффективностью и уровнем эмоционального интеллекта.

В процессе проведения исследования использовался комплекс научных методов: теоретические, эмпирические (трехфакторный опросник перфекционизма Н.Г. Гараняна, А.Б. Холмогоровой, тест эмоционального интеллекта Н. Холла, методика определения общей и социальной самоэффективности Дж. Маддукса и М. Шеера) и методы количественной и качественной интерпретации получены данных (иерархический кластерный анализ методом Варда и описательные статистики). В исследовании приняло участие 100 студентов.

Для достижения поставленной цели нами был применен кластерный анализ. Результаты представлены в таблице 1. Учитывая относительную малочисленность выборки, составившей исследование, нами было принято решение применить иерархический кластерный анализ. Отметим, что кластеризовывались 19 показателей методом Варда.

Таблица 1 – Результаты рассчетакластеризирногоанализапоказателей перфекционизма, самоэффективности и эмоционального интеллекта

Кластеризированныепоказатели		Суммаквадратов	ст.св.	Среднийквадрат	F	Знч.
Озабоченностьоценками	Междугруппами	3107,561	3	1035,854	92,704	<,001
	Внутригрупп	1072,679	96	11,174		
	Итого	4180,240	99			
Высокиестандарты	Междугруппами	255,092	3	85,031	6,588	<,001
	Внутригрупп	1239,018	96	12,906		
	Итого	1494,110	99			
Негативноеселектирование	Междугруппами	2112,627	3	704,209	72,770	<,001
	Внутригрупп	929,013	96	9,677		
	Итого	3041,640	99			
Деятельностная	Междугруппами	20924,755	3	6974,918	10,550	<,001
	Внутригрупп	63467,995	96	661,125		
	Итого	84392,750	99			
Социальная	Междугруппами	2299,433	3	766,478	6,326	<,001
	Внутригрупп	11631,477	96	121,161		
	Итого	13930,910	99			
Эмоциональнаяосведомленность	Междугруппами	164,733	3	54,911	2,029	,115
	Внутригрупп	2597,627	96	27,059		
	Итого	2762,360	99			
Управлениесвоимиэмоциями	Междугруппами	706,126	3	235,375	7,143	<,001
	Внутригрупп	3163,584	96	32,954		
	Итого	3869,710	99			
Самомотивация	Междугруппами	423,798	3	141,266	6,822	<,001
	Внутригрупп	1987,842	96	20,707		
	Итого	2411,640	99			
Эпатия	Междугруппами	20,691	3	6,897	,239	,869
	Внутригрупп	2771,419	96	28,869		
	Итого	2792,110	99			
Управлениеэмоциямидругих	Междугруппами	261,803	3	87,268	2,807	,044
	Внутригрупп	2984,707	96	31,091		
	Итого	3246,510	99			

Результаты рассчета однофакторного дисперсионного анализа кластеризированных показателей перфекционизма, самоэффективности и эмоционального интеллектапредставлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты рассчета однофакторного дисперсионного анализа кластеризированных показателей перфекционизма, самоэффективности и эмоционального интеллекта

Переменные		N	Среднее	Среднеквадратичное отклонение	Среднекв. Ошибка	95% Доверительный интервал для среднего		Минимум	Максимум
						Нижняя граница	Верхняя граница		
Озабоченностьоценками	1,00	33	20,4848	3,93797	,68551	19,0885	21,8812	13,00	28,00
	2,00	38	12,1053	3,20295	,51959	11,0525	13,1580	5,00	18,00
	3,00	28	6,4286	2,70019	,51029	5,3815	7,4756	1,00	12,00
	33,00	1	8,0000	.	.	.	.	8,00	8,00
	Всего	100	13,2400	6,49805	,64980	11,9506	14,5294	1,00	28,00
Высокиестандарты	1,00	33	13,8182	3,45013	,60059	12,5948	15,0415	8,00	20,00
	2,00	38	12,4474	3,29371	,53431	11,3648	13,5300	7,00	18,00
	3,00	28	9,7857	4,11283	,77725	8,1909	11,3805	2,00	17,00
	33,00	1	14,0000	.	.	.	.	14,00	14,00
	Всего	100	12,1700	3,88484	,38848	11,3992	12,9408	2,00	20,00
Негативноеселектирование	1,00	33	17,8485	2,99083	,52064	16,7880	18,9090	10,00	24,00
	2,00	38	11,1316	3,09464	,50202	10,1144	12,1488	4,00	18,00
	3,00	28	6,3571	3,26842	,61767	5,0898	7,6245	1,00	15,00
	33,00	1	4,0000	.	.	.	.	4,00	4,00
	Всего	100	11,9400	5,54289	,55429	10,8402	13,0398	1,00	24,00
Деятельностнаясамоэффективность	1,00	33	3,6364	26,49625	4,61240	-5,7588	13,0315	-50,00	54,00
	2,00	38	28,5526	26,70428	4,33201	19,7752	37,3301	-15,00	83,00
	3,00	28	38,9643	23,26734	4,39711	29,9422	47,9864	-3,00	75,00
	33,00	1	39,0000	.	.	.	.	39,00	39,00
	Всего	100	23,3500	29,19678	2,91968	17,5567	29,1433	-50,00	83,00
Социальнаясамоэффективность	1,00	33	-2,6970	9,07774	1,58023	-5,9158	,5219	-30,00	18,00
	2,00	38	6,3947	12,31685	1,99806	2,3463	10,4432	-17,00	29,00
	3,00	28	8,1429	11,19098	2,11490	3,8034	12,4823	-15,00	25,00
	33,00	1	15,0000	.	.	.	.	15,00	15,00
	Всего	100	3,9700	11,86239	1,18624	1,6162	6,3238	-30,00	29,00
Эмоциональнаяосведомленность	1,00	33	27,6667	5,99826	1,04416	25,5398	29,7936	15,00	36,00
	2,00	38	29,8947	4,81994	,78190	28,3105	31,4790	17,00	36,00
	3,00	28	30,7857	4,66156	,88095	28,9781	32,5933	19,00	36,00
	33,00	1	31,0000	.	.	.	.	31,00	31,00
	Всего	100	29,4200	5,28229	,52823	28,3719	30,4681	15,00	36,00
Управлениесвоимиэмоциями	1,00	33	19,8182	6,24727	1,08751	17,6030	22,0334	9,00	31,00
	2,00	38	23,8158	5,90856	,95850	21,8737	25,7579	9,00	36,00
	3,00	28	26,5357	4,80341	,90776	24,6731	28,3983	18,00	36,00
	33,00	1	25,0000	.	.	.	.	25,00	25,00
	Всего	100	23,2700	6,25204	,62520	22,0295	24,5105	9,00	36,00
Самомотивация	1,00	33	24,2727	4,75837	,82833	22,5855	25,9600	12,00	34,00
	2,00	38	27,7632	4,42618	,71802	26,3083	29,2180	21,00	36,00
	3,00	28	29,3571	4,46562	,84392	27,6256	31,0887	21,00	36,00
	33,00	1	28,0000	.	.	.	.	28,00	28,00
	Всего	100	27,0600	4,93559	,49356	26,0807	28,0393	12,00	36,00
Эмпатия	1,00	33	28,3030	5,58729	,97262	26,3219	30,2842	15,00	36,00
	2,00	38	28,8684	5,59523	,90767	27,0293	30,7075	14,00	36,00
	3,00	28	29,3214	4,76914	,90128	27,4721	31,1707	17,00	36,00
	33,00	1	31,0000	.	.	.	.	31,00	31,00
	Всего	100	28,8300	5,31066	,53107	27,7762	29,8838	14,00	36,00

Продолжение таблицы 2

Управлениеэмоциямидругих	1,00	33	25,1515	5,64093	,98196	23,1513	27,1517	12,00	35,00
	2,00	38	28,5000	5,77389	,93665	26,6022	30,3978	14,00	36,00
	3,00	28	28,5357	5,21026	,98465	26,5154	30,5560	19,00	36,00
	33,00	1	31,0000	.	.	.	.	31,00	31,00
	Всего	100	27,4300	5,72652	,57265	26,2937	28,5663	12,00	36,00

Данные представленные в таблице 2, позволили нам охарактеризовать выделенные с помощью кластерного анализа группы.

Первая группа характеризуется высоким уровнем озабоченности оценками (20,95), высоким уровнем перфекционизма (51,24) и выраженной склонностью к негативному селектированию (17,86). Представители данной группы склонны переживать по поводу внешних оценок и проявляют высокие требования к себе, что может снижать их эмоциональную устойчивость и самоэффективность.

Вторая группа демонстрирует умеренный уровень перфекционизма (37,74) и сравнительно низкую озабоченность оценками (13,74). Они сохраняют высокие стандарты, но не так зависимы от внешних оценок, проявляя большую устойчивость в управлении своими эмоциями (21,40) и самомотивации (25,69).

Третья группа характеризуется низкими значениями перфекционизма (30,32), озабоченности оценками (9,16) и негативного селектирования (8,36). Данная группа демонстрирует высокий уровень социальной самоэффективности (9,75) и самомотивации (29,70), а также умение управлять эмоциями других (29,84).

Заключение. Кластерный анализ позволил выделить типологию будущих педагогов и психологов с различными уровнями перфекционизма, самоэффективности и эмоционального интеллекта. Первая группа характеризуется высоким уровнем озабоченности оценками, высоким уровнем перфекционизма и выраженной склонностью к негативному селектированию. Вторая группа демонстрирует умеренный уровень перфекционизма и сравнительно низкую озабоченность оценками. Третья группа характеризуется низкими значениями перфекционизма, озабоченности оценками и негативного селектирования.

Дополнительная исследовательская ценность работы получена в части выявления анализа эмоционального интеллекта и самоэффективности как профилактических мишеней перфекционизма у студентов.

Список литературы

1. Бандура, А. Самоэффективность: к единой теории изменения поведения. *Психологическое обозрение, 84(*2), 191–215.

2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства: обзор зарубежных эмпирических исследований // Терапия психических расстройств. 2006. № 1. С. 56–59.

3. Глухова О.В., Воликова С.В., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К. Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 49–75.
4. Зеленцова Ю.В. Типологический подход к исследованию перфекционизма в работах зарубежных и отечественных психологов // Приволжский научный вестник. 2015. № 6-2 (46). С. 87-90.
5. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 224 с.
6. Карловская Н. Н. Особенности эмоционального интеллекта у студентов с высоким уровнем перфекционизма / Н. Н. Карловская // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 08–10 октября 2020 года / Редколлегия: Л.И. Дементий (гл. ред.), А.Ю. Маленова (отв. ред.), А.А. Маленов. – Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2020. – С. 409-412.
7. Могилевская В. Ю. Обзор современных отечественных научных исследований синдрома отложенной жизни / В. Ю. Могилевская, Л. В. Визгунова, А. Ю. Чобану // Методология научных исследований и экспертиз : Материалы I Республиканской межведомственной научно-практической конференции, Тирасполь, 20 ноября 2023 года. – Тирасполь: Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, 2024. – С. 157-164.
8. Цацулин Т.О., Холмогорова А.Б. Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 50–59.

УДК 159.9.072

ФЕМИНИСТСКИЕ ВЗГЛЯДЫ КАК ПРЕДИКТОР ОТНОШЕНИЯ К ТЕЛУ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ)

Могилевская Виктория Юрьевна, Козленкова Полина Евгеньевна, Демченко Алика Альбертовна
ГОУ ВО «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко»,
г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика
mogilevskaya@spsu.ru

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты изучения проблемы феминистских взглядов и отношения к телу как психологических феноменов. Представлены результаты эмпирического исследования (N=100) связанного с изучением феминистских взглядов как предиктора отношения к телу студенток психолого-педагогических направлений. Получено шесть значимых регрессионных моделей влияния феминистских взглядов на оценку внешности (R=0,347), удовлетворенность телом (R=0,344), озабоченность лишним весом (R =0,347), оценку собственного веса (R=0,273), стыдом за тело (R =0,355) и контролем (R =0,366). Полученные в ходе исследования данные могут послужить основой для создания рекомендаций в области

психологической поддержки и консультирования студенток.
Ключевые слова: феминистские взгляды, отношение к телу, объективированное осознание тела.

Введение. В современном обществе, где медиа активно транслируют стандарты женской внешности, тема отношения девушек к своему телу становится особенно значимой. Недовольство внешностью может вызывать серьёзные психологические проблемы.

Анализ этих процессов позволяет глубже понять, как формируется образ тела у студенток психолого-педагогических направленийи какое влияние на него оказывают феминистские взгляды. Это помогает выявить ключевые факторы восприятия, развитие телесной чувствительности и целостного отношения к себе [4].

Данная работа направлена на изучение влияния выраженности уровня феминистских взглядов на особенности отношения к телу на примере студенток психолого-педагогических направлений. Результаты исследования могут быть полезны для разработки рекомендаций по психологической поддержке и консультированию девушек в целом и студенток психолого-педагогических направлений в частности.

Основная часть. С теоретико-эмпирической позиции важным понятием для исследования связи личности с телом является «отношение», позволяющее описать внутреннюю активность женщины по осмыслению и принятию своей телесности, а также определить пути психологической поддержки личности как субъекта телесного опыта [6].

Т.С. Леви выделяет объектное и субъектное отношение к телу. В первом случае человек воспринимает себя глазами окружающих, оценивая тело как объект, что нередко ведёт к внутреннему отчуждению и самообъективации — взгляду на себя с позиции внешнего наблюдателя [3]. Т.Ф. Кэш подчёркивает важность не только физической оценки тела, но и психологической значимости внешности и её влияния на ощущение благополучия [1].

Субъектное отношение к телу предполагает его принятие как части собственного «Я», позволяя человеку быть собой, принимая и сильные, и уязвимые стороны [3].

Феминизм сегодня понимается как теория гендерного равенства и движение за права девушек и женщин, охватывающее различные формы защиты, основанные на принципах правового и социального равенства.

В зависимости от идеологических основ феминизм может приобретать различные формы. Либеральный феминизм строится на принципах свободы, равенства и представительной демократии, стремясь достичь справедливости и равных возможностей для женщин через правовые реформы [8]. Социалистический феминизм сосредотачивается на вопросах социального и трудового неравенства. Радикальный феминизм рассматривает патриархат как основную угнетающую структуру,

преодоление которой является ключом к женскому освобождению [5]. Культурный феминизм стремится переосмыслить и возвысить недооценённые «женские» качества, рассматривая различия между полами как обусловленные не только биологически, но и психологически, культурно и исторически [7].

В процессе проведения исследования использовался комплекс научных методов: теоретические, эмпирические («Шкала феминистских взглядов» Н. Хенли; «Шкала объективированного осознания тела» Н. МакКинли, Дж. Хайд; «Мультимодальный опросник отношения к собственному телу» Т.Ф. Кэш в адаптации Л. Т. Баранской, С.С. Татауровой) и методы количественной и качественной интерпретации получены данных (описательные статистики, критерий корреляции Пирсона). В исследовании приняло участие 100 студенток психолого-педагогических направлений.

В ходе исследования выраженности типом феминистских взглядов у студенток психолого-педагогических направлений по методике Н. Хенли были получены следующие результаты, представленные в таблице 1 и 2.

Таблица 1 – Описательные статистики выраженности феминистских взглядов у студенток психолого-педагогических направлений

Шкала / Статистика	Феминистская позиция	Либеральный феминизм	Радикальный феминизм	Социальный феминизм	Культурный феминизм	Консервативная позиция
Среднее	191,64	55,02	43,38	43,47	49,77	28,38
Медиана	192,5	56	42	43	49	28
Станд. Откл.	34,8	6,85	12,63	12,13	10,48	12,18
Дисперсия	1211,26	46,92	159,59	147,14	109,83	148,46

Анализ данных, представленных в таблице 1, свидетельствует о том, что наиболее выраженные показатели получены по шкале либеральный и культурный феминизм.

Таблица 2 – Выраженность типов феминистских взглядов у студенток психолого-педагогических направлений, в %

	Либеральный	Радикальный	Социалистический	Культурный
Низкий	15	9	19	21
Средний	78	73	67	61
Высокий	7	18	14	18

Таблица 2 показывает преобладание "радикального и культурного феминизма" (18%) среди студенток психолого-педагогических

направлений, что указывает на их сильное неприятие традиционных гендерных ролей как социальных конструктов, поддерживающих власть мужчин.

Также высок уровень "социалистического феминизма" (14%), что характеризует их как сторонниц изменения социально-экономической системы для достижения равноправия женщин. Либеральный феминизм выражен слабее (7%), указывая на меньшее стремление к гендерному равенству через законодательные инициативы.

У большинства студенток психолого-педагогических направлений наблюдается средний уровень выраженности феминистских взглядов, что говорит об избирательной поддержке феминистских идей в зависимости от личных убеждений.

Результаты исследования особенностей отношения к телу отражены в таблицах 3,4,5,6.

Результаты исследования уровня выраженности объективированного осознания тела по методике Н. МакКинли, Дж. Хайд представлены на таблице 3.

Таблица 3 – Описательные статистики выраженности объективированного осознания тела у студенток психолого-педагогических направлений

Шкала / Статистика	Объект-ое осознание тела	Наблюдение	Стыд за тело	Контроль
Среднее	91,81	33,83	22,36	35,62
Медиана	90,5	34	21	35
Станд. откл.	15,75	8,012	9,89	6,26
Дисперсия	248,17	64,20	97,95	39,26

Из таблицы 3 видно, что наиболее высокие значения средних показателей характерны для таких характеристик, как контроль и наблюдение.

Результаты исследования компонентов объективированного осознания тела по методике Н. МакКинли, Дж. Хайд представлены на таблице 4.

Таблица 4 – Выраженность компонентов объективированного осознания тела у студенток психолого-педагогических направлений, в **%**

	Наблюдение	Стыд за свое тело	Контроль
Низкий	15	10	10
Средний	69	77	75
Высокий	16	13	15

Таблица 4 показывает, что наиболее выраженным аспектом объективированного осознания тела у студенток психолого-педагогических направлений является "наблюдение" (16%), указывающее на зависимость самооценки от внешности.

Высокий "контроль" (15%) демонстрирует веру в достижение желаемого внешнего вида усилиями. "Стыд за свое тело" выражен у 13%, что свидетельствует о сравнении себя с другими не в свою пользу.

Низкие значения "наблюдения" (15%), "стыда" (10%) и "контроля" (10%) говорят о восприятии тела через функциональность, а не только внешность.

Преобладающие средние значения ("наблюдение" - 69%, "стыд" - 77%, "контроль" - 75%) указывают на смешанное восприятие своего тела, с удовлетворенностью одними аспектами и недовольством другими.

Результаты исследования компонентов отношения к собственному телу тела по методике Т.Ф. Кэш в адаптации Л. Т. Баранской, С.С. Татауровой представлены в таблице 5 и 6.

Таблица 5 – Описательные статистики компонентов отношения к собственному телу у студенток психолого-педагогических направлений

Шкала / Статистика	Оценка внешности	Ориентация на внешность	Удовлетворенность телом	Озабоченность лишним весом	Оценка собственного веса
Среднее	3,97	3,65	3,68	2,33	3,17
Медиана	4,1	3,75	3,7	2,1	3
Станд. Откл.	0,80	0,58	0,75	1,074	0,78
Дисперсия	,652	,338	,575	1,154	,622

Из таблицы 5 видно, что наиболее высокие значения средних показателей характерны для таких компонентов, как оценка внешности и ориентация на внешность.

Таблица 6 – Выраженность компонентов образа тела у студенток психолого-педагогических направлений, в %

	Оценка внешности	Ориентация на внешность	Удовлетворенность телом	Озабоченность лишним весом	Оценка собственного веса
Низкий	7	24	8	51	23
Средний	50	70	59	43	69
Высокий	43	6	33	6	8

Из таблицы 6 видно, что наиболее выраженным компонентом образа тела у студенток психолого-педагогических направлений является позитивная оценка внешности (43%), тогда как 7% демонстрируют неудовлетворенность. Высокая удовлетворенность телом также преобладает (33%), в отличие от 8% с низкой удовлетворенностью. Ориентация на внешность значима лишь для 6% девушек, а для 24% она неважна. Озабоченность лишним весом выражена у 6%, при этом большинство (51%) не испытывают сильной тревоги. Высокая оценка собственного веса характерна для 8%, а низкая - для 23% студенток психолого-педагогических направлений.

С целью изучения влияния феминистских взглядов на особенности отношения к телу нами был применен регрессионный анализ.

Математико-статистический анализ позволил нам получить шесть значимых регрессионных моделей с предикторной ролью уровня феминистских взглядов. Приведем результаты значимых линейных регрессионных моделей на уровне 0.01 и 0.05.

Результаты показали, что уровень феминистских взглядов является значимым предиктором такого компонента отношения к телу, как "оценка внешности" (R=0,347). Это значит, что в 34% объясненной дисперсии, уровень феминистской позиции влияет на компонент отношения к телу, как "оценка внешности".

Кроме того, регрессионный анализ так же показал, что уровень феминистских взглядов выступает значимым предиктором такого компонента отношения к телу, как «удовлетворенность телом» (R=0,344). Это значит, что в 34% объясненной дисперсии, уровень феминистских взглядов влияет на компонент отношения к телу, как «удовлетворенность телом».

Кроме того, регрессионный анализ так же показал, что уровень феминистских взглядов выступает значимым предиктором таких компонентов отношения к телу, как озабоченность лишним весом (R =0,347), оценка собственного веса (R=0,273), стыд за тело (R =0,355), контроль (R =0,366).

Заключение. Регрессионный анализ позволил выявить роль выраженности феминистских взглядов как предиктора особенностей отношения к телу. Наибольшее влияние феминистские взгляды имеют по отношению к компонентам отношения к телу, как оценка внешности, удовлетворенность телом. Регрессионный анализ так же показал, что уровень феминистских взглядов выступает значимым предиктором таких компонентов отношения к телу, как озабоченность лишним весом, оценка собственного веса, стыд за тело, контроль.

Список литературы

1. Баранская, Л. Т., С. С. Татаурова. Методика исследования образа тела: учебное пособие. Екатеринбург: УрГУ, 2011-82с.
2. Краснокутская, С.Н. Семейное поведение студенческой молодежи // Социально демографический портрет студента: Сб. ст. М.: Мысль, 2013. 94 с., с. 178
3. Леви Т.С. Отношение к телу в структуре самоотношений // Знание. Понимание. Умение. 2008. №3.
4. Могилевская, В.Ю. Факторная структура профессионально-педагогической направленности студентов: межрегиональное сравнение / В.Ю. Могилевская, М.Ю. Чибисова, И.В. Кондратенко // Мир психологии. – 2023. – № 4(115). – С. 124-137. – DOI 10.51944/20738528_2023_4_124.
5. Муслумова, Т. В. Феминизм: истоки, этапы развития и основные направления // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2015. №4 (28)
6. Польская, Н.А., Новикова Я.Д. Самообъективация, социальные сети и психическое здоровье Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 3 С. 83—92.
7. Шарай, Т.П.Изменение самоотношения личности у женщин в результате многомерного психологического воздействия // Психология развития, акмеология. Казань. 2005. 180 с.
8. Юкина, И.И. Русский феминизм как вызов современности. – СПб., 2007. – 47 с.

УДК 372.8

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С СИНОНИМАМИ

[1]Мунасипова ГульшанСалимовна, [2]Файзуллина Лилия Радифовна
[1]МАДОУ Центр развития ребенка – детский сад «Звездный»,
г. Баймак, Республика Башкритостан,
[2]ФГБОУ ВО Сибайский институт (филиал)
Уфимского университета науки и технологий,
г. Сибай, Республика Башкритостан
munasipovagulshan29111994@mail.ru, fajzullinaliliyrad@mail.ru

Аннотация. В статье исследуется роль работы с синонимами в развитии речи младших школьников. Рассматриваются причины снижения языковой культуры: бедный словарный запас, неточность выражений, речевое однообразие. Автор предлагает методику обучения синонимам, включающую: знакомство с понятием, составление синонимических рядов, анализ смысловых оттенков, освоение стилистики. Особое внимание уделяется практическим методам (игры, анализ текстов, творческие задания) и современным технологиям (мобильные приложения, геймификация).
Ключевые слова: речевое развитие, синонимы, начальная школа, лексика, цифровые технологии.

Введение. В контексте современных образовательных приоритетов особую значимость приобретает целенаправленное развитие речевой

компетенции учащихся, включающее системное расширение культуры вербального общения, что служит фундаментом для успешной познавательной деятельности и личностного роста.

Речь выполняет двойную функцию: она служит инструментом социализации, позволяя ребенку включиться в диалог с окружающими, и одновременно выступает средством когнитивного развития – через язык школьник структурирует знания о явлениях природы, общества и даже собственных эмоциях.

Развитие речи учащихся является ключевой задачей современной начальной школы, поскольку именно через совершенствование речевых навыков происходит формирование и развитие познавательных процессов, а так же гармоничное становление личности ребенка. Способность четко формулировать мысли, логично излагать идеи, строить аргументированные высказывания и делать осмысленные умозаключения составляют основу речевой культуры. Эти компетенции формируются при условии системного освоения богатства лексики и разнообразных грамматических конструкций языка.

Однако, несмотря на осознание важности этой задачи, современная педагогическая практика сталкивается с тревожной тенденцией: у все большего числа младших школьников отмечается бедность словарного запаса, неумение точно выражать свои мысли и однообразие речи.

Это особенно тревожно, потому что именно в начальной школе закладываются основы речевой культуры. Без системной словарной работы невозможно полноценное усвоение других предметов (не понимая оттенков слов, ребенок путается в задачах), развитие критического мышления, социальная адаптация. Согласно требованиям ФГОС НОО, особое значение в формировании лексического богатства принадлежит работе с синонимами – словами, объединенные общим значением, но различающиеся смысловыми оттенками. Именно системное освоение синонимических рядов позволяет: преодолеть речевое однообразие; развить точность словоупотребления; сформировать чувство стилистической уместности. Работа с синонимами помогает достичь важных метапредметных результатов.

Основная часть. Исследования в области психолингвистики и когнитивной психологии (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия) убедительно доказывают, что речевая деятельность представляет собой сложный процесс опосредованного отражения действительности, где язык выступает важнейшим инструментом мыслительной деятельностиОсобое значение в этом процессе приобретает работа по расширению синонимического словаря учащихся, поскольку именно синонимия обеспечивает многомерность языковой картины мира [2, с. 39]. Как отмечает Л.С. Выготский, «мысль не выражается в слове, но совершается в слове». Это положение имеет принципиальное значение для понимания

роли синонимической работы:

1. Каждый новый синоним расширяет понятийное поле ребенка, создавая дополнительные когнитивные связи. Например, освоение ряда «умный – мудрый – проницательный – дальновидный» позволяет дифференцировать оттенки интеллектуальных качеств.

2.Синонимические замены развивают метакогнитивные способности – учащиеся начинают осознавать возможность вариативного выражения мысли.

С. Абакумов и М. Солонино считают синонимы «основой всей работы по увеличению словарного запаса учащихся» [1, с.16].

Позиция М.Р. Львова о необходимости создания речевых ситуаций на уроках актуальна и для современной цифровой эпохи: сегодня, когда дети чаще взаимодействуют с гаджетами, чем со сверстниками, целенаправленное включение синонимов в диалоги (например, через ролевые игры) компенсируют дефицит живого общения и расширяет репертуар языковых средств [5, с. 86].

В современной лингводидактике синонимы понимаются как лексические единицы, объединенные общим семантическим ядром, но различающиеся стилистическими, эмоциональными и сочетаемостными нюансами. Например, в ряду метель – вьюга – буран каждое слово передает интенсивность природного явления, но вьюга ассоциируется с затяжным снежным покровом, а буран – с внезапной и опасной стихией. Такие различия критичны для развития тонкости речи младших школьников.

Формирование понятия «Синонимы» у младших школьников требует соблюдения трех ключевых принципов:

1.Принцип контекстности – синонимы должны усваиваться не изолированно, а в рамках живых речевых ситуаций. Например, при анализе рассказа Н. Носова «Карасик» можно обсудить, почему автор использует разные слова для описания волнения героя («дрожал» - «трясся» - «переживал»), и предложить детям подобрать свои варианты.

2. Принцип дифференциации – задания должны учитывать не только возраст, но и языковой опыт детей. Так, для класса с низким уровнем речевого развития эффективны игры с наглядностью (подбор синонимов к картинкам: «лиса – рыжая плутовка»), а для продвинутых групп – создание мини – рассказов с цепочками синонимов («дождь шуршал – шептал - плакал»).

3. Принцип цифровой интеграции – использование интерактивных инструментов (сервис Wordart.comдля создания «синонимических облаков» или мобильные квесты с заменой слов в текстах). Это соответствует исследованиям И.В. Рыбкиной о повышении мотивации через геймификацию [7, с. 46].

Как показывает опыт, тщательно организованная работа со словом – это своеобразный мост между пассивным словарным запасом ученика и его

живой речью. Важно не просто познакомить детей с новым словом, но и помочь им «пропустить его через себя» - понять, прочувствовать и сделать своим надежным инструментом. Такой «мостик» особенно важен при работе с синонимами – словами – собратьями, которые, казалось бы, говорят об одном, но каждый несет свой неповторимый оттенок. Чтобы эти тонкости стали частью языкового опыта ребенка, необходима поэтапная работа:

На первоначальной ступени важно сформировать у учащихся четкое понимание, что такое синонимы. Для этого рекомендуется использовать наглядные примеры из жизни; применять игровые формы («Найди пару» с карточками, «Синонимические прятки», составление «Семейных портретов» слов – группировка синонимов по темам); приводить примеры из знакомых сказок и детских произведений.

Особое внимание уделяется практическим упражнениям на распознавание синонимов среди предложенных слов, что позволяет закрепить базовое понятие.

После усвоения элементарного понятия переходим к более сложной структуре: объясняем, что слова могут объединяться по смыслу в группы (ряды) по смыслу; вводим понятие «главного слова» ряда как наиболее нейтрального варианта; предлагаем упражнения на составление рядов из 3-5 слов (например, бежать – мчаться - нестись). Практическая работа включает задания на дополнение готовых рядов и самостоятельное их составление.

Третий этап посвящен тонкостям смысловых оттенков: объясняем, что синонимы немного могут различаться по значению; учим различать интенсивность (большой – огромный - громадный); отрабатываем точность словоупотребления в контексте. Эффективны упражнения типа «Выбери самое подходящее слово» для предложений с разным смысловым акцентом.

Завершающий этап знакомит с особенностями стилистической окраски слов; уместности употребления в разных ситуациях; эмоциональной выразительности. Практикуем через анализ текстов разных стилей и создание собственных высказываний.

Такая система позволяет постепенно сформировать у младших школьников целостное представление о синонимии, развивая не только словарный запас, но и языковое чутье, способности к точному выражению мыслей.

Педагогу следует усвоить, что раннее развитие синонимического словаря создает прочную основу для успешного освоения школьной программы, развития навыков критического мышления и анализа текстов.

Выбирая правильные синонимы, можно превратить обычную фразу в яркое, выразительное высказывание, которое точно передаст ваши мысли и эмоции. Такой осознанный выбор слов делать речь ярче и богаче, позволяет точнее выразить оттенки смысла, показывает ваше владение языком и внимательное отношение к деталям. Главное – чувствовать тонкие различия

между похожими словами и понимать, какой именно оттенок лучше подойдет в конкретной ситуации.

Работа с синонимами на уроках русского языка открывает широкие возможности для развития речи учащихся. Рассмотрим практические методы, которые можно эффективно использовать в школьной практике.

На начальном этапе особенно полезны лексические упражнения. Например, игра «Найди лишнее слово» помогает понять границы синонимических рядов. Когда ученики видят ряд «бежать, мчаться, лететь, идти», они учатся выделять слова, не соответствующие общему значению. Другое продуктивное упражнение «Собери синонимический ряд» – развивает словарный запас, побуждая школьников вспоминать все возможные варианты выражения одной мысли. Например: можно записать на доске небольшой синонимический ряд:
Поднялась метель (вьюга, буран, пурга);
Началась путаница (неразбериха, каша);
Пошел (хлынул, полил) дождь.

Особенно ценно задание «Замени слово», где дети учатся чувствовать тонкие смысловые оттенки: например, как меняется восприятие при замене «старого дома» на «древний» или «ветхий».

На этапе активизации синонимов эффективно упражнение «Какая?». Например, «Зима какая?»: дети подбирают варианты (стужа, мороз, леденящий холод), а затем обсуждают, в какой ситуации уместнее сказать «стужа пробирает до костей», а не «холодно».

Не менее важна работа с художественными текстами. Анализируя отрывки из литературных произведений, учащиеся видят, как мастера слова избегают повторов, используя синонимы. Можно предложить школьникам поразмышлять: почему автор выбрал именно это слово, а не его синоним? Такие задания развивают языковое чутье и понимание стилистических особенностей.

Особый интерес у учащихся вызывают творческие задания. Написание мини – сочинений с обязательным использование синонимов превращает учебную задачу в увлекательный процесс. Игровые формы, такие как «Синонимический аукцион», где побеждает назвавший больше синонимов, «Сочинение синонимичных историй» - один сюжет с разной лексикой: «Мальчик бежал / несся / мчался по дороге», игра «Словесный дизайнер» (улучшение «бедного» текста через синонимы) делают обучение живым и запоминающимся.

Проведение таких упражнений позволяет сформировать у учащихся понятия о синонимах, научить выбирать слова, наиболее подходящие для высказывания, учит выделять синонимы из группы слов и текста, замечать оттенки лексических значений слов-синонимов, сделать словарный запас более богатым и активным, заставляет детей анализировать собственную речь, активизировать свое внимание при выборе слов. В результате богатой

синонимами речь детей станет более красочной, выразительной, красивой, яркой.

Хотя традиционные методы обучения синонимам сохраняют свою дидактическую ценность, современные исследования все чаще подчеркивают ключевую роль цифровых технологий в речевом развитии [4, с.15]. Особенно показательным в этом отношении является исследование Wang и коллег продемонстрировавшее, что использование мобильного приложения с искусственным интеллектом, адаптирующего задания под индивидуальные особенности учащихся 7-9 лет, позволяет повысить уровень запоминания лексики на 40% по сравнению с традиционными методами. Эти данные не только подтверждают значительный потенциал адаптивных технологий, но и указывают на необходимость их интеграции в современную образовательную среду для обеспечения более глубокого и устойчивого усвоения языкового материала [8, с.1128].

Сегодня еще остается актуальным вопрос о цифровизации образовательного пространства [3]. При этом параллельно с цифровыми инновациями продолжают развиваться и игровые форматы, демонстрируя сопоставимую эффективность. В последние годы в лингводидактике наблюдается значительный рост исследований, посвященных использованию интерактивных игр при обучении синонимии. Ученые все чаще обращаются к игровым методам как эффективному инструменту расширения словарного запаса. В частности, исследование Park и Lee продемонстрировало впечатляющие результаты: использование образовательного квеста, в котором дети подбирали синонимы для решения игровых задач, позволило увеличить объём запоминаемой лексики «вдвое» по сравнению с традиционными методами заучивания. Эти данные подчёркивают, что геймификация не только повышает мотивацию, но и создаёт содержательные ассоциативные связи, облегчающие усвоение новых слов [6, с. 1128].

Заключение. Таким образом, систематическая работа с синонимами в начальной школе не только обогащает словарный запас учащихся, но и развивает их языковое чутье, способность точно выражать мысли и критически анализировать информацию. Сочетание традиционных и инновационных методов обучения позволяет создать прочную основу для формирования речевой культуры младших школьников.

Список литературы

1. Абакумов С, Солонино М. К вопросу о работе над синонимами. Русский язык в советской школе, 1929. —№ 2.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. Под ред. и со вступит. статьей А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия / Л.С. Выготский - М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1956.
3. Григорьев Е.Н., Файзуллина Л.Р. К вопросу о цифровизации образовательного

пространства// Устойчивое развитие территорий: теория и практика. Материалы III Международной научно-практической конференции. г. Сибай, 2022. С. 48-49.
4. Иванова А.Н. Цифровая трансформация языкового образования. М.: Педагогика, 2023. – 215 с.
5. Львов М. Р. Методика развития младших школьников: Пособие для учителей начальных классов. —М., 1985. -176 с.
6. Парк К., Ли С. Обучение синонимам через геймификацию в начальной школе // EducationalTechnologyResearchandDevelopment. 2023. Т. 71, № 3. С. 1125-1140.
7. Рыбкина И.В. Геймификация как инструмент развития лексической компетенции младших школьников // Современная дидактика. – 2023. - №4. – С.45 – 52.
8. Wang H., Li J., Zhang T. AI-Driven Personalized Synonym Learning in Elementary Schools // Computers & Education. 2024. Vol. 108. P. 1123-1137.

УДК 373.291

МЕДИАБЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Мухаметгалина Расима Гафуровна
МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад «Сулпылар»»,
с. Старый Сибай, МР Баймакский, Республика Башкиртостан
muhametgalinarasima@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию медиабезопасности как педагогического феномена в условиях дошкольного образования. Анализируются ключевые риски цифровой среды для детей дошкольного возраста и обосновывается система педагогических мер по их минимизации. Особое внимание уделяется методологическим подходам к формированию медиаграмотности у дошкольников и организационно-педагогическим условиям обеспечения информационной безопасности в ДОУ. Рассматриваются эффективные формы взаимодействия педагогического коллектива с родителями по вопросам медиабезопасности.
Ключевые слова: медиабезопасность, дошкольная образовательная среда, информационная безопасность, медиаграмотность, педагогический феномен.

Введение. В XXI веке цифровые технологии проникли во все сферы жизни, сделав интернет и социальные сети основным пространством для общения, обучения, работы и развлечений. Однако стремительная цифровизация принесла не только новые возможности, но и серьезные угрозы – от киберпреступности до манипуляций сознанием. Несмотря на общепризнанную важность медиабезопасности, остается недостаточно изученным вопрос об эффективных педагогических технологиях ее формирования у детей 6–7 лет в условиях дошкольного образования. Особую тревогу вызывает уязвимость детей, которые, активно осваивая онлайн-среду, часто становятся жертвами мошенников, агрессоров и деструктивного контента.

В этих условиях концепция медиабезопасности приобретает особую значимость, становясь неотъемлемым элементом цифровой культуры современного человека.

Сегодня под медиабезопасностью понимают не просто защиту от очевидных киберугроз, а комплексную систему знаний и навыков, позволяющих безопасно существовать в насыщенном информационном пространстве. Если раньше вопросы безопасности в сети касались преимущественно технических аспектов, то сейчас они охватывают психологическую, социальную и даже правовую сферы, что делает эту проблему междисциплинарной по своей природе.

Основная часть. В своих исследованиях А.А. Катаева отмечает, что медиабезопасность в дошкольной образовательной среде – это комплексная система, включающая:

1) защитно-профилактический компонент (минимизация рисков цифровой среды),

2) когнитивно-развивающий аспект (формирование основ критического восприятия контента),

3) деятельностно-практическое направление (развитие базовых компетенций цифровой грамотности).

Данная триада представляет собой структурно-функциональное единство педагогических условий обеспечения безопасного медиапространства [5, с. 48].

Медиабезопасность в дошкольном образовании является важным аспектом педагогической работы, что обусловлено тремя ключевыми аспектами. Как отмечает Богуславский (2020), она требует:

1) целенаправленного педагогического воздействия, 2) формирования у детей и взрослых специальных знаний, навыков и ценностных установок, 3) системной интеграции в образовательный процесс при активном взаимодействии всех участников. Данный подход подчеркивает необходимость профессионально организованного педагогического сопровождения процесса формирования медиабезопасности в дошкольной среде [2, с.118].

Как показывают международные исследования (UNICEF, 2023 году), только 38% - 45% детей получают систематическое обучение цифровой безопасности. При этом, как показали работы профессора М. Андерсен (Копенгагенский университет), именно системное медиаобразование снижает вероятность столкновения с киберугрозами на 72% [1, с. 33].

Указанные концептуальные положения требуют учета специфики дошкольного возраста, что подтверждается современными исследователями когнитивного развития. Как отмечает С. Брюль, интерпретируя теорию Пиаже применительно к цифровой среде, дети 6–7 лет находятся на стадии конкретных операций, что проявляется:

- в доминировании наглядно – образного мышления;

- трудностях абстрактного анализа информации;

- ограниченной способности прогнозировать последствия.

Это создает принципиальные отличия в восприятии цифровых угроз по сравнению со школьниками и взрослыми [3, с.88].

Эмпирические исследования (А. Лайн, 2022) фиксируют парадоксальную ситуацию, характеризующуюся одновременным наличием двух противоречивых тенденций в цифровом поведении дошкольников:

1. С одной стороны, отмечается: значительное увеличение времени, проводимого в цифровой среде (78% детей 6 – 7 лет ежедневно используют гаджеты), ранняя цифровая социализация (средний возраст первого самостоятельного выхода в интернет – 5, 3 года), широкий спектр используемых цифровых сервисов (образовательные платформы, мультимедийные приложения).

2. С другой стороны, выявляется: критическая когнитивная неготовность (68% испытывают трудности в различении реального /виртуального), эмоциональная уязвимость (только 23% распознают манипулятивные намерения), дефицит защитных поведенческих стратегий [7, с.18].

Данное противоречие, как показывают лонгитюдные, исследования (О.Н. Маховская, 2023) приводит к повышенному риску кибервиктимизации, формированию деструктивных цифровых привычек и трудностям в реальной социализации [8, с. 44].

При этом, как подчеркивает Горячев (2022), традиционные подходы к медиабезопасности, разработанные для школьников, оказываются малоэффективными в дошкольной среде, что требует принципиально иных педагогических решений [4, с. 56]. На основании проведенного анализа можно выделить четыре ключевых направления модернизации образовательной практики:

1. Специальной возрастной адаптации содержания:

- разработка "цифровых сказок" с простыми бинарными моделями (безопасно/опасно);

- использование персонализированных историй на примере знакомых персонажей;

- создание тематических альбомов с визуальными образами угроз.

2. Разработки игровых форм обучения:

- внедрение дидактических игр с элементами дополненной реальности;

- организация квестов с последовательностью простых цифровых выборов;

- использование кукольного театра для моделирования опасных ситуаций.

3. Системного вовлечения родителей:

- проведение совместных детско-родительских цифровых тренингов;

- создание семейных "медиа-контрактов" с простыми правилами;

-организация дней "цифрового детокса" с альтернативными видами активности.

4. Подготовки педагогических кадров:

-разработка специальных модулей в программах повышения квалификации;

- создание банка кейсов по типичным ситуациям цифровых рисков;

- организация супервизий для анализа сложных случаев.

Как показывают апробированные модели (Кузьмина, 2023), наиболее эффективной оказывается комплексная реализация всех четырех направлений, позволяющая:

- учитывать когнитивные особенности возраста;

- обеспечивать преемственность между ДОУ и семьей;

- создавать устойчивые поведенческие паттерны;

- минимизировать риски цифровой социализации [6, с.91].

Несмотря на доказанную результативность комплексных программ (Кузьмина, 2023), их практическая реализация в дошкольных учреждениях остается недостаточно изученной. Для восполнения этого пробела нами было организовано экспериментальное исследование на базе МАДОУ ЦРР «Сулпылар» с. Старый Сибай,включающее 46 воспитанников 6 – 7 лет, разделенных на контрольную (24 ребенка – группа «Курай») и экспериментальную (22 дошкольника – группа «Пчелки») группы. Исследование проводилось в естественных условиях образовательного процесса и было направлено на проверку эффективности адаптированной модели формирования медиабезопасности.

Констатирующий этап нашего исследования (по методике Г.У. Солдатовой «Безопасно или нет») позволил получить объективные данные о низком уровне медиабезопасности детей 6–7 лет, что свидетельствует о необходимости организации целенаправленной системной работы на формирующем этапе.

В ходе формирующего этапа исследования нами был разработан и апробирован специальный педагогический комплекс мероприятий, направленный на повышение уровня медиабезопасности среди детей 6-7 лет.

Направления работы с детьми включали в себя использование методов и средств, которые условно можно разделить на 3 части.

1.Методы и средства формирования базовых представлений об основах медиабезопасности: беседы, занятия, ситуативные разговоры, чтение художественной литературы).

2.Методы и средства направленные на умение применять полученные знания в повседневной жизни: практическая часть (мероприятия, игры, постановка театра «Безопасный теремок»).

3. Методы и средства, направленные на эмоциональное

стимулирование и мотивационную деятельность по формированию знаний о медиабезопасности, которые были реализованы на информационном и поведенческом ключевых компонентах.

Работа по формирование медиабезопасности у дошкольников включала в себя следующие направления:

1. Организация предметно-развивающей среды - в группе создан уголок медиабезопасности с:

- книгами и альбомами по теме;
- дидактическими играми (по возрасту);
- плакатами с правилами безопасности в интернете;
- интерактивными пособиями для закрепления знаний.

2. Занятия и мероприятия.

Проводились занятия (20–30 мин) в игровой форме:

- «Запутанная история Незнайки» - отличие правды от вымысла в сети;
- «Я выбираю безопасный интернет!» – разбор риска и защиты от них.
- «Безопасность в сети» – правила защиты личных данных.
- Квест «Фиксики и интернет-безопасность» – закрепление правил через игру.
- Театральная постановка «Безопасный теремок» – сказка об интернет-угрозах.

3. Работа с родителями.

-Теоретическая часть: собрания, консультации, памятки, рекомендации по детскому контенту;

- Практическая часть: акция «День без гаджетов», выставки, QR-коды с тестами для родителей;

4. Обучение педагогов.

Проведены:

- мастер-классы (кибербулинг, интернет-зависимость);
- деловые игры;
- методические рекомендации.

Для выявления эффективности проделанной работы нами был проведен контрольный этап опытно-экспериментального исследования. Если на констатирующем этапе показатели уровня медиабезопасности у детей в обеих группах были схожими, то у детей экспериментальной группы «Пчелки» был зафиксирован заметный прогресс после внедрения формирующего этапа, что подтверждается сравнительным анализом данных констатирующего и контрольного этапов, представленного на рисунке 1.1. Отсутствие существенных изменений в контрольной группе «Курай», не охваченной формирующими мероприятиями, подчеркивает значимость и результативность проведенной работы.

Рисунок 1 – Сравнительные результаты динамики диагностики «Безопасно или нет» (автор: Г.У. Солдатова) на констатирующем и контрольном этапе опытно-экспериментального исследования.

Заключение. Таким образом, разработанный нами педагогический комплекс мероприятий показал высокую результативность в формировании знаний основ медиабезопасности детей 6–7 лет, что подтверждается значительным ростом ключевых навыков, положительной динамикой по сравнению с исходным уровнем и устойчивостью результатов.

Проведенное исследование доказало, что медиабезопасность дошкольников требует целенаправленного педагогического сопровождения. Комплексный подход, учитывающий возрастные особенности и вовлекающий всех участников образовательного процесса, способен минимизировать риски цифровой социализации и заложить основы безопасного поведения в интернете.

Список литературы

1. Андерсен М. Цифровая безопасность детей дошкольного возраста: результаты исследования. Копенгаген: Копенгагенский университет, 2023. - 45с.
2. Богуславский М.В. Медиабезопасность детей: педагогический аспект // Вопросы образования. — 2020. — №3. — С. 113–124.
3. Брюль С. Когнитивное развитие детей в цифровой среде: подход на основе теории Пиаже / С. Брюль // Современная зарубежная психология. – 2023. – Т. 12, №1.–С.78–92.
4. Горячев А.В. Медиабезопасность детей дошкольного возраста: проблемы и решения. - М.: Педагогика, 2022.
5. Катаева А.А. Медиаграмотность и медиабезопасность: современные подходы в ДОУ // Дошкольное образование. — 2023. — №3. — С. 45–50.
6. Кузьмина Н.В. Организация работы по обеспечению медиабезопасности в ДОУ // Современное дошкольное образование. — 2021. — №4. — С. 88–93.
7. Лайн А. Парадоксы цифрового поведения детей дошкольного возраста: исследование когнитивных и эмоциональных аспектов [рукопись] / А. Лайн. – 2022. – 18 с.
8. Маховская О.Н. Цифровая социализация дошкольников: новые риски и возможности // Современное дошкольное образование. — 2023. — № 3(45). —С.34-48.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Насилевич Екатерина Игоревна, Бондарь Галина Игоревна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
ekaterinanasilevic8@gmail.com

*Аннотация.*В статье проводится анализ понятия «моторная алалия», нарушений речи при моторной алалии и их влияния на формирование слоговой структуры слова у детей. Раскрываются особенности работы учителя-логопеда по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией с указанием различных методов и приемов, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка и степени выраженности нарушений слоговой структуры слова. В заключение автор делает акцент на важности взаимодействия учителя-логопеда и семьи ребенка с моторной алалией.
Ключевые слова: моторная алалия, учитель-логопед, слоговая структура слова, нарушение речи.

Введение. Проблема формирования слоговой структуры слова у детей с моторной алалией является одной из наиболее актуальных в логопедической практике. Моторная алалия – это нарушение развития речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга, возникающим в пренатальном, натальном или раннем постнатальном периодах. Это приводит к трудностям в овладении фонетическим строем языка, грамматикой и, особенно, слоговой структурой слова. Несформированность слоговой структуры слова оказывает существенное влияние на общее развитие ребенка, затрудняет процесс обучения чтению и письму, а также негативно сказывается на социальной адаптации.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных алалии, вопросы формирования слоговой структуры слова у детей с моторной алалией остаются недостаточно изученными. Существующие методики часто не учитывают специфические особенности моторной алалии, такие как артикуляторные трудности, кинестетические нарушения и нарушения фонематического восприятия. Это приводит к тому, что коррекционная работа не всегда является достаточно эффективной.

Своевременное выявление и коррекция нарушений слоговой структуры слова у детей с моторной алалией имеет первостепенное значение для их успешного обучения и социальной адаптации. Поэтому разработка и внедрение эффективных методов и приемов формирования слоговой структуры слова у данной категории детей является актуальной задачей логопедической науки и практики.

Цель исследования: изучение и анализ особенностей работы учителя-

логопеда по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией, основанной на учете специфических особенностей речевого развития данной категории детей.

Основная часть. Изучением моторной алалии в разное время занимались многие ученые. Значительный вклад в изучение моторной алалии внесли Г. Гутман, А. Либманн, М.В. Богданов-Березовский, Р. А. Белова-Давид, Э. Фретельс, а в более позднее время М. Е. Хватцев, В. К. Орфинская, Р. Е. Левина, Е. Р. Соботович, В. И. Ковтиков, В. К. Воробьева, Л. С. Волкова и другие авторы. Исследования этого нарушения включали различные аспекты: анатомо-физиологический, клинический, психологический, лингвистический, психолингвистический и медико-педагогический [1; 2; 3].

Согласно анализу научной литературы, в широком смысле моторная алалия представляет собой сложное речевое нарушение, характеризующееся системным недоразвитием экспрессивной речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга в пренатальном или раннем постнатальном периоде. Одним из ключевых симптомов моторной алалии является нарушение слоговой структуры слова, что существенно затрудняет коммуникацию и овладение грамотой. Формирование полноценной слоговой структуры слова у детей с моторной алалией требует целенаправленной, систематической и дифференцированной логопедической работы.

Однако понятие моторной алалии по мнению разных авторов и ученых может отличаться. Доктор педагогических наук, известная ученая Т. Б. Филичева давала следующее понятие моторной алалии: отсутствие речи или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребёнка (до момента формирования речи) [4, с. 135]. Советский педагог и дефектолог М. Е. Хватцев в книге «Логопедия» (1965) под термином «алалия» подразумевал «центрального происхождения немота детей, никогда внятно не говоривших, при наличии у них достаточного интеллекта и элементарного слухового анализа» [5, с. 261].Советский ученый-дефектолог О. В. Правдина дала два определения алалии: «глубокое системное недоразвитие речи на органической основе» и «тяжелое нарушение речи, обусловленное недоразвитием или поражением речевых областей в левом доминантном полушарии головного мозга, которое наступило еще до формирования речи» [6]. Современные исследователи и ученые Л. П. Пащенко и А. В. Бойцова отмечают, что при моторной алалии у детей наблюдаются стойкие нарушения слогового состава слова: элизии, пропуски, замены слогов, нарушение последовательности слогов в слове. По их мнению, моторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых

высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [2, с. 549]. Еще одна группа авторов Е.А. Незговорова и Т.В. Сазанова отмечают, что моторная алалия характеризуется отсутствием или недоразвитием речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. При моторной алалии, по мнению авторов, часто встречается искажение слоговой структуры слова, что требует специальной коррекционной работы. Некоторые проявления нарушения: фонематические нарушения, замены, пропуски, перестановки, повторения звуков и слогов, упрощения групп согласных [3, с. 149].

Разнообразие определений моторной алалии подчеркивает сложность и многогранность этого речевого расстройства. Несмотря на различия в формулировках, большинство исследователей сходятся во мнении, что моторная алалия обусловлена органическим поражением мозга и проявляется в системном недоразвитии экспрессивной речи. Ключевым аспектом является нарушение формирования слоговой структуры слова, что влечет за собой значительные трудности в овладении устной и письменной речью.

Слоговая структура слова – это последовательность и взаимосвязь слогов в слове. Освоение слоговой структуры слова является важным этапом в развитии речи ребенка, поскольку позволяет ему правильно воспринимать и воспроизводить слова различной сложности. В норме дети овладевают слоговой структурой слова постепенно, по мере развития фонематического слуха, артикуляционной моторики и речевой активности [7].

Однако у детей с моторной алалией процесс освоения слоговой структуры слова значительно затруднен. Специфика нарушений слоговой структуры при моторной алалии проявляется в различных формах. Дети могут испытывать трудности в воспроизведении сложных слоговых структур, пропускать отдельные звуки или слоги, заменять их другими, переставлять слоги местами или упрощать стечения согласных. Эти ошибки делают речь ребенка невнятной и затрудняют понимание окружающими. Это связано с поражением речевых зон мозга, отвечающих за планирование и программирование речевых движений. В результате у детей наблюдаются следующие виды нарушений слоговой структуры слова [6]:

- Пропуски слогов: ребенок опускает один или несколько слогов в слове (например, вместо «молоко» говорит «моко»).
- Перестановки слогов: ребенок меняет местами слоги в слове (например, вместо «комната» говорит «коматно»).
- Сокращения слогов: ребенок произносит слог не полностью, усекает его (например, вместо «машина» говорит «ма» или «маши»).

– Вставки слогов: ребенок добавляет лишние слоги в слово (например, вместо «стол» говорит «столо»).

– Уподобления слогов: ребенок заменяет один слог другим, похожим по звучанию (например, вместо «банан» говорит «бабам»).

– Искажения слогов: ребенок произносит слог нечетко, неразборчиво (например, искажает гласные или согласные звуки).

Важно отметить, что моторная алалия – это не просто задержка речевого развития, а качественное своеобразие формирования речи. У детей с моторной алалией наблюдается нарушение в формировании языковых операций, необходимых для построения речевых высказываний. Это требует специализированного подхода к коррекционной работе, направленного на развитие этих операций и формирование полноценной слоговой структуры слова у детей данной категории [7].

Логопедическая работа с детьми, страдающими моторной алалией, должна быть комплексной и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Важно начинать коррекцию как можно раньше, чтобы предотвратить вторичные нарушения, такие как трудности в обучении чтению и письму, а также социальные и эмоциональные проблемы. Эффективная логопедическая помощь позволяет ребенку с моторной алалией постепенно овладеть речью и успешно интегрироваться в общество.

Перед началом логопедической работы с ребенком, страдающим моторной алалией, необходимо провести тщательную диагностику нарушений слоговой структуры слова. Диагностика должна быть комплексной и включать в себя следующие этапы [8]:

1. Сбор анамнеза: выяснение особенностей развития речи ребенка, перенесенных заболеваний, наследственной предрасположенности к речевым нарушениям.
2. Обследование артикуляционной моторики: оценка подвижности и координированности мышц языка, губ, мягкого неба.
3. Обследование фонематического слуха: проверка способности ребенка различать звуки речи на слух.
4. Обследование слоговой структуры слова: предъявление ребенку слов различной слоговой сложности и анализ его произношения. Для оценки слоговой структуры слова используются специальные методики, включающие в себя повторение слов, называние картинок, составление предложений.
5. Анализ спонтанной речи: оценка слоговой структуры слова в свободной речи ребенка.

Важно учитывать основные направления и методы логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией. Логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией должна быть направлена на:

– Развитие фонематического слуха: обучение ребенка различению звуков речи на слух, выделению отдельных звуков в слове, определению количества слогов в слове.

– Развитие артикуляционной моторики: укрепление и развитие мышц артикуляционного аппарата, формирование правильных артикуляционных укладов звуков.

– Формирование слоговой структуры слова: обучение ребенка правильному произношению слогов и слов различной слоговой сложности.

– Автоматизацию правильного произношения слоговой структуры слова: закрепление правильного произношения слоговой структуры слова в различных видах речи.

Особенности работы учителя-логопеда по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией обусловлены тем, что в логопедической работе используются различные методы и приемы, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка и степени выраженности нарушений слоговой структуры слова (табл. 1) [5; 7; 8].

Таблица 1 – Методы и приемы для формирования слоговой структуры слова у детей с моторной алалией

Методы и приемы	Описание
Использование наглядного материала	Наглядный материал помогает ребенку лучше понимать и запоминать слоговую структуру слова (картинки, игрушки, схемы, символы).
Использование ритмических упражнений	Ритмические упражнения помогают ребенку почувствовать слоговую структуру слова и улучшают координацию движений (проговаривание слогов и слов под ритм, отхлопывание слогов, простукивание ритма).
Использование тактильных ощущений	Тактильные ощущения помогают ребенку лучше осознавать слоговую структуру слова и контролировать свое произношение (прощупывание шеи логопеда при произнесении слогов и слов, использование тактильных карточек с изображением слогов).
Метод послогового проговаривания	Учитель-логопед медленно и четко произносит слово по слогам, акцентируя внимание ребенка на каждом слоге. Ребенок повторяет за логопедом.
Метод моделирования слоговой структуры слова	Использование схем, символов, кубиков для обозначения слогов. Ребенок выкладывает схему слова из кубиков или карточек, а затем проговаривает слово.
Игровые приемы	Использование игр и игровых ситуаций для формирования слоговой структуры слова, в том числе интерактивные игры, компьютерные программы и мультимедийные материалы Игры делают процесс обучения более интересным и увлекательным для ребенка.

Важно понимать, что логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией проводится поэтапно.

1. Подготовительный этап: направлен на развитие фонематического слуха и артикуляционной моторики. На этом этапе

проводятся упражнения на различение звуков речи на слух, упражнения для укрепления и развития мышц артикуляционного аппарата.

2. Этап формирования слоговой структуры слова: направлен на обучение ребенка правильному произношению слогов и слов различной слоговой сложности. На этом этапе используются различные методы и приемы, описанные выше. Начинают с простых слоговых структур (двусложные слова, состоящие из открытых слогов, например, «ма-ма», «па-па»), постепенно переходя к более сложным (трехсложные слова, слова с закрытыми слогами, слова со стечением согласных).

3. Этап автоматизации: направлен на закрепление правильного произношения слоговой структуры слова в различных видах речи. На этом этапе используются упражнения на повторение слов и предложений, составление рассказов по картинкам, пересказ текстов. Важно, чтобы ребенок использовал правильную слоговую структуру слова в спонтанной речи.

Следует добавить, что в логопедической работе по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией важную роль играет семья ребенка. Родители должны активно участвовать в занятиях с учителем-логопедом, выполнять домашние задания, создавать благоприятную речевую среду для ребенка. Родителям необходимо поддерживать и поощрять ребенка за любые успехи в развитии речи, говорить с ребенком четко и правильно, использовать простые предложения, задавать вопросы, побуждать к разговору. Важно регулярно выполнять домашние задания, рекомендованные учителем-логопедом. Кроме того, родителям следует регулярно консультироваться с учителем-логопедом, чтобы получать рекомендации и советы по развитию речи ребенка [1; 3].

Таким образом, согласно некоторым взглядам ученых, совместная работа учителя-логопеда, родителей и других специалистов может ускорить процесс формирования слоговой структуры слова у детей с моторной алалией [7].

Заключение. Моторная алалия представляет собой серьезную проблему, требующую внимания специалистов и комплексного подхода к коррекции. Формирование слоговой структуры слова у детей с моторной алалией – сложный и длительный процесс, требующий целенаправленной, систематической и дифференцированной логопедической работы. Успех логопедической работы во многом зависит от ранней диагностики, правильного выбора методов и приемов, а также активного участия семьи в процессе обучения. Важно подчеркнуть, что эффективность логопедической работы напрямую зависит от раннего начала коррекции. Чем раньше будет выявлена моторная алалия и начаты целенаправленные занятия, тем больше шансов у ребенка на успешную интеграцию в общество и преодоление трудностей в обучении. Ранняя диагностика и своевременная

логопедическая помощь позволяют предотвратить развитие вторичных нарушений, таких как дислексия и дисграфия.

Необходимо отметить, что логопедическая работа должна быть индивидуализирована. Каждый ребенок уникален, и программа коррекции должна учитывать его особенности развития, степень выраженности речевых нарушений, а также эмоциональное состояние. Учитель-логопед должен уметь адаптировать методы и приемы работы к конкретным потребностям ребенка, создавая комфортную и поддерживающую среду для обучения. Не стоит забывать и о роли использования современных технологий в логопедической работе. Интерактивные игры, компьютерные программы и мультимедийные материалы могут сделать процесс обучения более интересным и эффективным.

В целом, логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией – это длительный и требующий терпения процесс, но при условии правильного подхода, профессионализма логопеда и активного участия семьи, можно добиться значительных успехов в развитии речи ребенка и обеспечить ему эффективное общение, социальную адаптацию и полноценное будущее.

Список литературы

1. Валиуллина Н. Р. Изучение особенностей слоговой структуры слов детей с моторной алалией / Н. Р. Валиуллина, А.В. Бабикова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – №1. – С. 41–47.
2. Пащенко Л. П. Формирование слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией / Л. П. Пащенко, А. В. Бойцова // Молодой ученый. – 2020. – № 22 (312). – С. 549–551.
3. Незговорова Е. А. Формирование слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией / Е. А. Незговорова, Т. В. Сазанова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – №1. – С. 149–157.
4. Филичева Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. институтов / М: Просвещение, 1989. – 224 с.
5. Хватцев М.Е. Логопедия. Теория и практика: учеб. пособие для логопедов / М.: Наука и техника, переизд. 2022. – 320 с.
6. Талтыгина Г. А. Коррекция слоговой структуры слова у детей с моторной алалией / Г. А. Талтыгина // Образовательная социальная сеть. – 2023. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2023/10/26/korrektsiya-slogovoy-struktury-slova-u-detey-s-motornoy (дата обращения: 25.05.2025).
7. Якушева В. В. О некоторых особенностях овладения слоговой структурой слова детьми дошкольного возраста с моторной алалией / В. В. Якушева, М. О. Петраченко // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2025. – № 04 (105). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/ (дата обращения: 27.05.2025).
8. Мареева Л. В. Этапы коррекционной работы при моторной алалии / Л. В. Мареева // Актуальные проблемы современного дошкольного образования. – 2024. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mareeva-ds5lmr.edumsko.ru/articles/post/3448765 (дата обращения: 21.05.2025).

УДК 37.036.5

РАЗВИТИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Осадчук Лилия Викторовна
МБДОУ «Колосок №6»,
г.Донецк, ДНР, РФ
liliacen3@gmail.com

Аннотация. Данная статья посвящена результатам экспериментального исследования по развитию эстетического восприятия и художественно-творческих способностей младших школьников посредством включения их в театральную деятельность в рамках реализации дополнительной программы «Театр в школе».
Ключевые слова: детское творчество, способности, творческие способности, эстетическое воспитание, младшие школьники, эстетическое восприятие, театральная деятельность.

Введение. В современном мире успешность выполнения человеком какой-либо деятельности определяется способностью к ней. Развитию способностей стоит уделять особое внимание, так как это будет являться основой для формирования гармоничной, всесторонне развитой личности. Взаимосвязанное использование средств эстетического развития и художественно-творческой деятельности способствует развитию художественно-творческих способностей ребенка. Так, чтобы установить связь между знаниями в разных видах художественной деятельности, ключевым будет полихудожественный подход к процессу обучения младших школьников.

Основная часть. Умение эстетически правильно оценивать предметы и явления при непосредственном контакте с ними, умение творить красоту вокруг себя, умение наполнять свой «детский» мир эмоциональными переживаниями, ярко окрашенными представлениями – все это качества, которые необходимо формировать у младшего школьника. Помимо этого в процессе организации театральной деятельности у детей развивается общая творческая активность, совершенствуются формы, виды и средства общения, складываются и осознаются непосредственные взаимоотношения детей друг с другом, приобретаются коммуникативные умения и навыки. Причем этот процесс для детей может выполнять не только развивающую роль, но и корректирующую. «Потребность в общении одна из самых сильных человеческих потребностей. Благодаря именно общению индивид становится личностью,... Общаясь с другими людьми, личность имеет уникальную возможность для самораскрытия и познания субъективного мира других людей, возможность для осознания себя через другого, а,

следовательно, и для самокоррекции» [2, с. 82].

Говоря о личностном подходе к определению способностей, стоит обратиться к работе Л.С. Выготского, в которой способности рассматриваются как личностные качества индивида, наследуемые и передаваемые. Согласно мысли Л.С. Выготского, в человеческой культуре, 17 складывающейся в ходе исторического процесса, отложились и материализовались человеческие способности, а именно процессы определенного уровня организации. Автор дает три характеристики способностей. Во-первых, способности следует понимать, как существующие в культуре человечества способы взаимодействия с действительностью. Во-вторых, развитие способностей рассматривается как подчиненное закономерностям целостного развития сознания и анализируется в контексте этого развития. И третье – развитие способностей характеризуется через осознание, осмысление ребенком достижений общечеловеческой культуры [7, с. 65].

Актуальность проблемы. Эстетическое воспитание младших школьников посредством театрализованной деятельности – актуальная проблема. Занятия театральной деятельностью не только вводят учащихся в мир прекрасного, но и побуждают их к состраданию, активизируют познавательный интерес, а главное – развивают творческие способности и чувство прекрасного. Психологи обращают внимание на то, что у некоторых первоклассников недостаточно развита фантазия и воображение. Как правило, такие дети не умеют занять себя в свободное время, на окружающий мир смотрят без удивления и особого интереса, как потребители, а не как творцы.

Взаимосвязь между способностями и деятельностью отмечает и Н.С. Лейтес. По определению известного психолога способности – это свойства личности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности» [9, с. 113].

Б.Г. Ананьев, рассматривая проблему способностей, акцентирует внимание и на собственно психологический аспект, и на активную деятельность индивида в освоении общественного опыта, и на связь способности с личностью, как психологическим образованием. «Способности есть проявление творческого развития ума, а не простое накопление знаний, которые он усваивает, новаторской позиции самого человека в отношении знаний...» отмечает автор [1, с. 452].

Поддерживать новые творческие начинания. Важно, создать такие условия, чтобы в процессе урока ребенок искал свое неповторимое решение поставленной задачи, не похожее на решения других. Это помогает детям, не боятся делать по-своему, развивать свое индивидуальное видение, развивать творческие способности.

Развитие творческих способностей детей будет эффективным только в том случае, если на уроках будет представлен целенаправленный процесс,

в ходе которого решается ряд педагогических задач, направленных на достижение конечной цели.

Действия учителя в итоге должны быть направлены на то, чтобы воспитать ученика, способного творчески мыслить, самостоятельно ставить цели, последовательно осуществлять действия, направленные на определенный результат.

В рамках исследования проводилась диагностика способностей ребенка к той или иной деятельности на первоначальном этапе. Проводился анализ художественного интеллекта на примере теста «Свобода ассоциаций». Проанализировав данные на первоначальном этапе, можно было сделать вывод, что младшие школьники дают небольшое количество ассоциаций, т.е. младшие школьники не всегда способны к восприятию и преобразованию информации. На следующем этапе была разработана система занятий, направленная на развитие творческих способностей. На уроках детям предлагались различные задания, направленные на развитие креативного мышления, воображения. Например, предлагалось создать композиции, элементами которой являются образы, полученные путем дорисовывания геметрических фигур. На уроке ИЗО при помощи краски, нанесенной на влажную губку, на листе бумаги создаются различные изображения (радуга, волны). На уроках литературного чтения детям предлагались творческие задания такие как: «Продолжи сказку». Сочинить продолжение знакомой сказки. «Придумай фантастический рассказ». «Ассоциативный ряд». Подобрать как можно больше слов – ассоциаций (писатель – ручка. Бумага, книга, буквы, сюжет, издательство, популярность, сценарий и т.д.).

«Чувства». Рассказать о чувствах, которые испытывает человек в той или иной ситуации («попал под холодный ливень», «попал в снежную бурю», «загорает на пляже», «впервые увидел море» и т.д.).

«Подбери рифму». Подобрать рифмы к заданным словам и придумать небольшое стихотворение.

После проведения данных занятий результаты диагностики показали некоторую положительную динамику в развитии творческого мышления и воображения. Дети стали с интересом выполнять задания, творчески подходить к решению различных заданий, предлагать свои варианты.

В младшем школьном возрасте развитие творческого мышления, воображения, способностей ребенка должно идти через постепенное обогащение опыта ребенка, через новые знания в различных областях действительности.

На уроках у детей должно возникнуть положительное эмоциональное отношение к новому, что способствует включение школьника в совместную с учителем и сверстниками деятельность. Необходимо создавать такие условия на уроке, чтобы побуждать ребенка к активному мышлению. Чтобы ребенок в различных ситуациях проявлял творческую активность, только

тогда можно добиться определенного результата в развитии творческих способностей, познавательных интересов, усвоении новых знаний, нестандартных решений. Одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей.

Заключение. Таким образом, гипотеза нашего исследования нашла полное подтверждение в ходе проведенного эксперимента. Включение учащихся в систематические занятия по театральной деятельности не только привело к развитию эстетического восприятия и художественно- 91 творческих способностей младших школьников, но в целом повысило их общий культурный уровень, что, однако, нуждается в дополнительном изучении.

Анализ результатов исследования позволяет нам утверждать, что систематическое использование театральной деятельности в работе педагога ДО положительно влияет на уровень развития эстетического восприятия и художественно-творческих способностей младших школьников. Что позволяет нам предложить внедрение данного опыта в систему дополнительного образования.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Задачи психологии искусства [Текст] / Б. Г. Ананьев // Психология художественного творчества : хрестоматия / сост. К. В. Сельченок. – Минск, 1999. – 520 с.
2. Афанасенкова, Е. Л. Возможности использования тренинга общения для повышения коммуникативной компетентности в мультикультурной среде // Педагогическая наука и образование : материалы научно-практической конференции СахГУ, посвящённой Дню Русской науки (Южно-Сахалинск, 8 февраля 2007 г.) / под ред. д.п.н., профессора П. Н. Пасюкова. – Челябинск : Издательский центр УралГУФК, 2007. – С. 82-87.
3. Анализ современных психологических теорий обучения / под ред. В. И. Местечкина. – М.: Просвещение, 1992. – 135 с.
4. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская, - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 320 с.
5. Большой энциклопедический словарь// СПб., АСТ, Астрель,2008. Выготский, Л.С.Психология искусства / общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С.
6. Выготского и В. В. Иванова, вступит. ст. А. Н. Леонтьева. – 3-е изд. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
7. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. [Текст] / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург. : СОЮЗ, 1997. – 93 с.
8. Дружинин, В. Н. Психология творчества // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 5. – С. 101-109.
9. Лейтес, Н. С. Легко ли быть одаренным? [Текст] / Н. С. Лейтес // Семья и школа. – 1990. – № 6. – С. 12-13.

УДК 376.37

ПРИЧИНЫВОЗНИКНОВЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Осычная Марина Васильевна, Орехова Любовь Николаевна
ФГБОУ ВО «Донецкийгосударственныйуниверситет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
marina.vasilievna13091986@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные причины возникновения общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Исследование причин общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста имеет существенное значение для определения эффективных мер по предотвращению и коррекции речевых нарушений, что способствует развитию полноценной коммуникативной и языковой способности у детей.
Ключевые слова: речевые нарушения, причины, факторы, наследственность, формирование, наследственность, общее недоразвитие речи, дети дошкольного возраста.

Введение. Речевое развитие является главным аспектом развития ребенка, и его нарушения могут оказать негативное влияние на обучение, социализацию и психологическое состояние ребенка.

Общее недоразвитие речи (далее ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. ОНР впервые было установлено Р. Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи [2]. У всех детей с ОНР всегда отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

Актуальность темы обусловлена важностью понимания механизмов формирования речи и причин факторов, влияющих на возникновение ОНР у детей, для разработки эффективных методов коррекции и профилактики речевых нарушений. Знание причин и критических периодов развития речи позволяет своевременно выявлять и корректировать нарушения, что способствует гармоничному развитию ребёнка и его успешной социализации.

Основная часть. Для полноценной речевой деятельности необходима целостность и сохранность всех структур мозга. Важное значение для речи имеют слуховая, зрительная и моторная системы. Правильное произношение и другие качественные аспекты речи обусловлены совместной и согласованной деятельностью различных областей мозга в правом и левом полушариях, что требует нормального функционирования низлежащих структур мозга. Особую роль в речевой деятельности играют

речеслуховая и речедвигательная зоны, которые расположены в доминантном (левом для правшей) полушарии мозга.

Речь формируется в процессе общего психофизического развития ребенка. В период от одного года до пяти лет у здорового ребенка постепенно формируются фонематическое восприятие, лексико-грамматическая сторона речи, развивается нормативное звукопроизношение.

В речевом развитии детей выделяют три основных критических периода [3,5]:

I. Период - возраст 1-2 года. К одному году ребенок понимает значения многих слов и начинает произносить первые слова. После полутора лет у ребенка появляется простая фраза (из двух-трех слов), которая постепенно усложняется. Собственная речь ребенка становится все более правильной фонологически, морфологически и синтаксически. Начинает формироваться речь, у ребенка появляется повышенная потребность в общении. В этом возрасте наиболее важным является центр Брока. Любые неблагоприятные факторы, влияющие на ребенка, могут привести в дальнейшем к нарушениям речи.

II. Период - возраст 3 года. В этом возрасте происходит более интенсивное развитие речи, переход от речи в какой-либо ситуации к контекстной речи, что требует интенсивной работы нервной системы и интенсивного протекания психических процессов. К трем годам обычно сформированы основные лексико-грамматические конструкции обиходной речи. В это время ребенок переходит к овладению развернутой фразовой речью. В результате перенагрузки речевой системы может возникнуть такое нарушение, как заикание.

III. Период – возраст 6-7 лет. В 5-6 лет у ребенка начинает формироваться умение выполнять звуковой анализ и синтез. Нормальное развитие речи позволяет ребенку перейти к новому этапу – усвоению письма и письменной речи. К условиям формирования речи в норме относятся сохранная ЦНС, наличие нормального слуха и зрения и достаточный уровень активного речевого общения взрослых с ребенком. Однако у некоторых детей, несмотря на нормальный слух и интеллект, происходят серьезные проблемы с развитием отдельных аспектов языка: фонетики, лексики, грамматики. Ребенку предъявляют повышенные требования, в результате чего могут возникнуть срывы нервной системы.

Впервые недоразвитие речи было описано А. Куссмаулем (1879 г.) и Р. Коэном (1888 г.). Оба автора описали состояние первичного недоразвития речи, не сводимого к влияниям слуховых дефектов, интеллекта и другим внешним факторам [3]. В настоящее время, несмотря на большое количество работ, посвященных этой проблеме, все еще отсутствуют общепризнанные определения первичного речевого нарушения. Мнения о его природе и механизмах различны, что приводит к путанице в

использовании терминологии. Одно и то же расстройство речи может иметь множество различных названий в работах разных авторов. Это обусловлено существованием двух параллельных систем классификации речевых нарушений у детей: психолого- педагогической и клинической (в области логопедии – клинико-педагогической). Изначально речевые нарушения рассматривались с клинических позиций (М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау, О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун и др.), позже возникла психолого-педагогическая концепция классификации нарушений речи, что повлекло за собой другие модели механизмов и терминологию [2]. Последнее направление исследований стало приоритетным в последние тридцать лет. Чаще всего, патология речи не проявляется явно, так как полноценное развитие речи у детей происходит только к трём годам.

Различные негативные факторы, как в период беременности, так и во время родов (травмы при родах, асфиксия), а также в раннем детстве, могут вызывать ОНР.

Генетические факторы играют значительную роль в возникновении речевых нарушений. В случае генетической предрасположенности даже мелкие неблагоприятные внешние воздействия могут спровоцировать развитие речевой патологии. При анализе причин речевых нарушений важно учитывать критические периоды в развитии речи у ребенка. В эти моменты психика и формирование отдельных элементов речи наиболее уязвимы, что повышает вероятность возникновения различных речевых расстройств.

М.Е. Хватцев разделил причины речевых нарушений на внешние и внутренние, выделив органические, функциональные, социально-психологические и психоневрологические причины обусловлены следующими факторами:

К органическим причинам относят: патологии в период беременности и родов: проблемы во время беременности или родов, такие как гипоксия плода родовые травмы – патологии, приводящие к органическим поражениям периферических органов речи; экзогенно-органические факторы, вызывающие поражение центральной и периферической нервной системы, несовместимость резус-фактора крови матери и ребенка, которые могут сочетаться с другими нарушениями – слуха, зрения, интеллекта. По данным М. Зеемана в 20,6% генетические факторы: наследственное нарушение речи у ребенка в возрасте 3-х лет наблюдаются во всех случаев позднего развития речи.

А. Митринович-Моджеевская (1965) указывает, что лица с запоздалым развитием речи, как правило, бывают левшами; это наблюдается чаще у мужчин, а им дефект передается от отца. Согласно данным некоторых авторов, причинойзапоздалого развития речи, может быть, замедление процесса миелинизации двигательных и ассоциативных нервных волокон в центральной нервной системе.

М.Е. Хватцев связывал *функциональные причины*с учением И.П. Павлова, о различных отклонениях в соотношении таких психических процессов как возбуждение и торможение в центральной нервной системе; сенсорные факторы: недостаточное восприятие слуховых или зрительных сигналов, необходимых для развития речи у ребенка; нарушения в процессах формирования связи между мозговыми центрами, участвующими в речевом акте, а также с дефицитом в развитии моторики и звукопроизношения.

К психоневрологическим причинам возникновения ОНР относят умственную отсталость, различные нарушения памяти и расстройство других психических функций.

К социально-психологическим причинам относят: факторы риска связаны с психической депривацией детей (неблагоприятные воздействия окружающей среды); недостаточность эмоционального и речевого общения ребенка со взрослыми; отрицательное воздействие на речевое развитие также могут оказывать необходимость усвоения ребенком младшего дошкольного возраста одновременно двух языковых систем, излишняя стимуляция речевого развития ребенка, неадекватный тип воспитания ребенка, педагогическая запущенность, т. е. отсутствие должного внимания к развитию речи ребенка, дефекты речи окружающих.

Все причины, приводящие к нарушениям речи, многообразны и сложны. Часто встречается сочетание наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения и повреждения головного мозга под влиянием различных неблагоприятных факторов.

Заключение. На основании представленной информации можно сделать вывод о сложности и полиформизме причинных факторов, вызывающих ОНР, что должно учитываться при коррекции. Особенностью речевых нарушений в детском возрасте является их обратимость, что связано с высокой пластичностью детского мозга. Чаще всего, говоря про ОНР, подразумевают речевые расстройства детей с нормальным интеллектом ислухом. Выявление отклонений в речевом развитии, их правильная классификация и преодоление в возрасте, когда языковое развитие ребенка далеко еще не завершено, представляется весьма сложным. От специалиста требуется понимание закономерности процесса становления детской речи в норме и патологии.

Понимание причин и факторов, влияющих на возникновение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, имеет большое значение для разработки эффективных методов коррекции и профилактики речевых нарушений. Своевременное выявление и коррекция нарушений способствуют гармоничному развитию ребёнка и его успешной социализации.

Исследование причин общего недоразвития речи помогает определить наиболее эффективные подходы к преодолению речевых

трудностей у детей. Это, в свою очередь, способствует формированию у них полноценной коммуникативной и языковой способности, что является важным условием для их общего развития и адаптации в обществе.

Дальнейшие исследования в этой области могут помочь улучшить методы работы специалистов, занимающихся коррекцией речевых нарушений, и разработать более эффективные программы профилактики таких нарушений.

Список литературы

1. Бельтюков, В.И. Пути исследования механизма развития речи /В.И. Бельтюков // Журнал «Дефектология». – Москва, – 1984 –№ 3 – С. 24–32.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
3. Жукова, Н.С.Логопедия. Основы теории и практики. /Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Москва: Эксмо. – 2011 – 288 с.
4. Смирнова, Е.М. Факторы, влияющие на недоразвитие речи у дошкольников / Е.М. Смирнова, А.П. Тарасова // Журнал «Психология развития», 2022 – №7
5. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М.: Гном-Пресс, 2000. — 80 с.

УДК 378.147

К ВОПРОСУ ПОСТРОЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА С УЧЕТОМ ЗАПРОСОВ РЫНКА ТРУДА

Ощепкова Наталия Геннадьевна, Ионина Ирина Юрьевна
Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»,
г. Бийск, Алтайский край, РФ
reliance_07@mail.ru, ionina011@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются методологические и практические основы построения компетентностной модели будущего специалиста в условиях трансформации рынка труда и цифровизации экономики. Подчеркивается необходимость согласования образовательных программ с требованиями работодателей и профессиональных стандартов. Обосновывается важность гибкости, адаптивности и междисциплинарности в образовательном процессе. Особое внимание уделяется взаимодействию образовательных организаций с работодателями на всех этапах подготовки специалистов. Рассматриваются формы и преимущества такого взаимодействия, направленного на формирование востребованных профессиональных и универсальных компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность выпускников и соответствие их подготовки реальным условиям труда.
Ключевые слова: компетентностная модель, рынок труда, образовательные программы, профессиональные компетенции, взаимодействие с работодателями.

Введение.Актуальность рассматриваемой темы обусловлена стремительными изменениями в социально-экономической и технологической сферах, которые формируют новые требования к качеству подготовки специалистов. Рынок труда сегодня предъявляет к выпускникам образовательных организаций высокие требования. Они касаются не только уровня знаний, но, прежде всего, сформированности умений, способности применять их в практической деятельности, развития гибких навыков и цифровых компетенций, способности к самообучению, адаптации и взаимодействию в профессиональной среде. Результатом такого запроса со стороны рынка труда в условиях современных социально-политических реалий, цифровизации экономики и прочее стало внесение изменений в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные и нормативно-правовые акты РФ по вопросам практической подготовки обучающихся [6], [9], [10] и др.

Однако, несмотря на видимые изменения, в том числе, модернизацию образовательных стандартов, расширение практико-ориентированных форм обучения и другое, проблема разрыва между системой профессионального образования и реальными потребностями работодателей на рынке труда остается одной из ключевых. В частности, сегодня работодатели нередко отмечают тот факт, что выпускники не обладают необходимыми компетенциями для эффективного включения в профессиональную деятельность. Таким образом, актуальным остается и потребность в пересмотре, уточнениподходов к формированию основных профессиональных образовательных программ (далее ОПОП), их построение, обеспеченность ресурсами (кадровыми, материальными, в том числе для организации производственной практики обучающихся) и другие составляющие компетентностной модели будущего специалиста, исходя из запроса рынка труда. Кроме того, не меньшее значение в повышении качества подготовки будущего специалиста для современного рынка труда играет непосредственное участие потенциальных работодателей в указанном выше вопросе, начиная с участия в формировании документов – ОПОП, рецензирование рабочих программ дисциплин, модулей, МДК, определения значимых профессиональных компетенций, а также требуемых рынком труда знаний, умений и навыков, заканчивая участием в практической подготовке (производственная практика) на местах.

Целью данной статьи является рассмотрение методологических и практических основ построения компетентностной модели будущего специалиста, обеспечивающей соответствие между результатами профессионального образования и актуальными требованиями работодателей на современном рынке труда. Особое внимание уделяется необходимости интеграции профессиональных стандартов и рыночных ориентиров в образовательный процесс как ключевому условию повышения качества подготовки кадров.

Основная часть. Компетентностный подход сегодня является одной из ведущих парадигм в области образования, особенно в контексте профессиональной подготовки. Его ключевая характеристика – ориентир не на передачу знаний, а на формирование у обучающегося способности применять полученные знания, умения и личностные качества в решении профессиональных и жизненных задач. Именно компетентностный подход в образовании ориентирован на подготовку специалиста, конкурентоспособного и востребованного на рынке труда, способного самостоятельно реализовывать свои знания и умения в профессиональной деятельности. Компетенция – готовность и способность человека к эффективной деятельности на основе знаний, умений, навыков, ценностных установок, личностных качеств и опыта [3, с. 11-12]. Таким образом, компетентность специалиста есть результат не просто обучения, а развития способности действовать в нестандартных ситуациях, принимать решения и нести за них ответственность.

Согласно анализу литературы по проблеме исследования, под компетентностной моделью специалистапонимают системно организованный перечень формирования знаний, умений, навыков, практических действий, необходимых для успешной профессиональной деятельности [2], [4], [8] и др. В нее, как правило, входят три категории компетенций (рис. 1).

Рисунок 1 – Основные категории компетенций обучающихся

Методологической основой построения компетентностной модели выступают:

— Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС);

— профессиональные стандарты;

— требования и ожидания работодателей;

— научные подходы и подходы к построению модели специалиста (системный, деятельностный, личностно-ориентированный).

Важно отметить, что определяющим принципом формирования модели специалиста является **соответствие содержания образования реальным условиям и вызовам профессиональной среды**. Что и обосновывает необходимость тесного взаимодействия между профессиональными образовательными организациями, потенциальными работодателями и профессиональными сообществами.

Таким образом, компетентностная модель специалиста для рынка труда не является статичной конструкцией, а должна быть динамичной, гибкой, адаптированной к изменениям внешней среды, социально-экономическим вызовам и требованиям цифровой экономики.

Сегодня, под воздействием цифровизации, глобализации, развития искусственного интеллекта, автоматизации, роботизации производственных процессов и изменений в модели занятости, современный рынок труда переживает значительную трансформацию. Эти процессы определяют новые требования к профессиональным качествам и навыкам работников, что неизбежно влияет на ожидания работодателей к выпускникам образовательных учреждений.

В этом свете можно выделить основные тенденции и изменения в отношениях образовательных организации и рынка труда, а именно:

- повышение доли сформированности цифровых компетенций в компетентностной модели специалиста – среди них, владение информационно-коммуникационными технологиями, основами анализа данных, онлайн-коммуникацией и цифровой безопасностью;

- рост значимости гибких навыков, к которым у изменчивых социально-экономических условий относят умение работать в команде, коммуникативные способности, эмоциональный интеллект, креативность, способность к самообучению;

- гибкий формат занятости на рынке труда – фриланс, проектная работа, удаленная занятость требуют высокой самостоятельности и организованности;

- гибридный специалист – специалисты должны обладать знаниями на стыке нескольких областей (например, биоинформатика, экология и инженерия и т. д.).

Согласно анализу проведенных исследований и опросов работодателей по различным направлениям (по данным WorldSkills, LinkedIn и других**) отмечается сегодня:**

—нехватку у выпускников практического опыта и навыков решения реальных задач.

—низкая адаптивность и слабая мотивация к непрерывному обучению – повышению квалификации, смежных профессий и др.

—недостаток специалистов по рабочим специальностям, готовых сразу приступать к рабочим обязанностям, специалистов, обладающих

инициативностью, критическим мышлением, способностью к системному анализу.

Так, запросы рынка труда, анализ требований потенциальных работодателей, анализ рыночных трендов позволяет сформулировать перечень компетенций, которые сегодня становятся значимыми. К ним относятся: ц**ифровая грамотность и технологическая адаптивность; кросс-культурная коммуникация и знание иностранных языков; умение управлять проектами и командой; навыки самоорганизации и стрессоустойчивость; клиентоориентированность и предпринимательское мышление.**

В таких условиях рынок труда диктует необходимость перестройки образовательных систем, компетентностных моделей будущих специалистов таким образом, чтобы их подготовка происходила не только в рамках формальных требований стандартов, но и с учётом реальных и перспективных запросов со стороны государства, экономики и бизнеса.

Формирование компетентностной модели будущего специалиста требует системного подхода, включающего в себя как нормативно-методическую, так и практическую компоненты. Такая модель должна не только соответствовать требованиям образовательных стандартов, но и быть гибкой, адаптированной под реальные условия труда и способной меняться в зависимости от трансформаций в отрасли.

В таком случае важно соблюдение принципов построения компетентностной модели будущего специалиста (рис. 2).

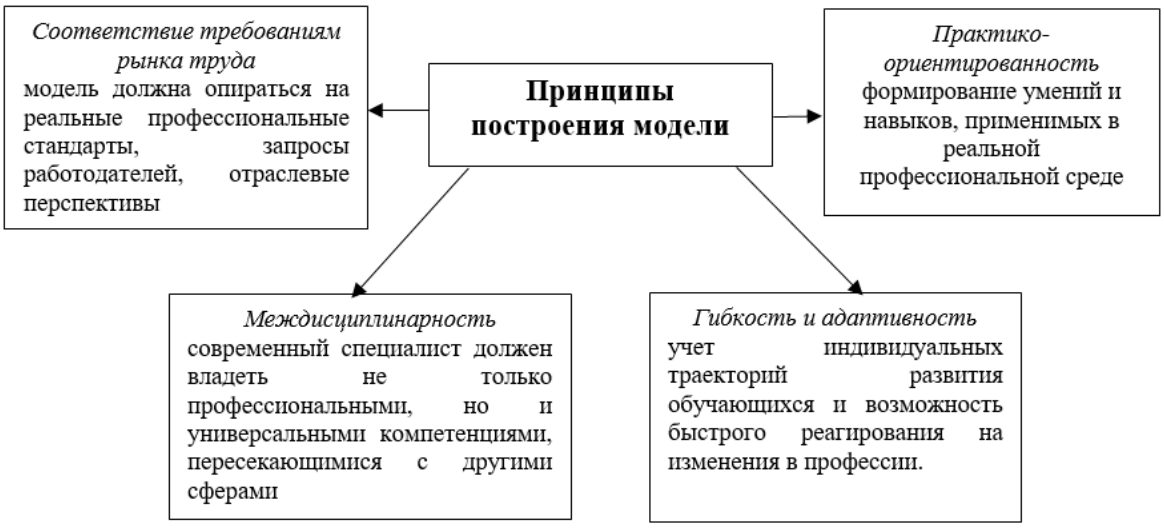

Рисунок 2 – Принципы построения компетентностной модели специалиста

Формирование компетентностной модели будущего специалиста требует комплексного и системного подхода, который учитывает как нормативные и методические аспекты, так и практическое применение. Основные принципы, такие как соответствие требованиям рынка труда, междисциплинарность, практико-ориентированность, а также гибкость и

адаптивность, подчеркивают необходимость создания модели, способной не только соответствовать образовательным стандартам, но и эффективно реагировать на динамичные изменения в профессиональной среде, что обеспечит подготовку специалистов, готовых к современным вызовам и требованиям рынка труда.

Компетентностная модель будущего специалиста в своей разработке может быть построена исходя из логически выстроенных и последовательных этапов:

1) на первом этапе проводится анализ профессиональной деятельности,

2) второй этап сопровождается уточнение перечня ключевых компетенций,

3) третий этап сопровождается сопоставлением компетенций с федеральными государственными образовательными стандартами и профессиональными стандартами,

4) на четвертом этапе выполняется проектирование содержания образования,

5) пятый этап сопровождается интеграций с практикой, здесь большое значение имеет участие работодателей в образовательном процессе;

6) шестой этап завершает разработку модели оценкой ее эффективности.

В качестве примеров эффективной реализации в построении компетентностных моделей специалистов вряде вузов и колледжей РФ внедряются **модульные образовательные программы**, где каждый модуль направлен на развитие конкретных компетенций. Также успешно применяются *портфолио компетенций*, *персонализированные образовательные маршруты*, *цифровые симуляторы* ***и*** *проектное обучение* с участием представителей отраслей.

Таким образом, компетентностная модель будущего специалиста представляет собой динамический инструмент, обеспечивающий качественную подготовку специалиста, соответствующего современным требованиям экономики и способного к профессиональному и личностному развитию в течение всей жизни.

Одним из ключевых факторов, обеспечивающих востребованность и актуальность компетентностной модели, является системное и устойчивое взаимодействие образовательных организаций с работодателями, с рынком труда. Такое партнерство позволяет не только корректировать содержание образования в соответствии с изменяющимися требованиями рынка, но и формировать у обучающихся реальные профессиональные навыки – практический опыт в будущей профессиональной деятельности [1], [7] и др.

Рассмотри формы взаимодействия образовательных организаций с рынком труда (работодателями):

1) совместная разработка образовательных программ и компетентностных моделей. При такой форме взаимодействия работодатели участвуют в формировании целей и задач программ, вносят свои предложения и корректировки в перечень компетенций под реальные трудовые функции и технологии, обсуждают способы эффективной интеграции профессиональных стандартов в образовательный процесс;

2) создание условий для эффективной организации практико-ориентированного обучения. При такой форме взаимодействия работодатели напрямую участвуют в проведении производственных практик (реализация условий практической подготовки будущих специалистов), организуют обучающимся стажировки на производстве и/ или обеспечивают среду для дуального обучения специалистов;

3) участие в оценке качества подготовки будущих специалистов. При такой форме взаимодействия работодатели формируют заказ и проводят экспертизу выпускных квалификационных работ обучающихся, включаются в работу аттестационных и аккредитационных комиссий, а также в оценку уровня готовности выпускников к будущей профессиональной деятельности;

4) формирование партнерских отношений в создании образовательной среды. При такой форме взаимодействия работодатели создают на базе предприятий учебные центры, лаборатории, инкубаторы и технопарки, выделяют для образовательной организации производственное оборудование, разрабатывают тренажеры, программы-симуляторы производственного процесса и др., оказывают поддержку преподавателям и мастерам производственного обучения в прохождении стажировок на производстве.

Такое взаимодействие образовательных организаций с работодателями дает ряд преимуществ, в том числе, передачуактуальной информации о тенденциях рынка труда, более быструю адаптацию выпускников в профессии, и, как следствие, повышение их конкурентоспособности на рынке, работодателивлияют на качество кадрового потенциала, что способствует снижению затрат на их дообучение на рабочих местах, совместное развитие в формате «образование – бизнес – профессиональное сообщество».

Таким образом, взаимодействие с работодателями сегодня становится не только дополнительным элементом профессионального образования, но и выступает необходимым условием для формирования эффективной, конкурентоспособной компетентностной модели будущего специалиста.

Заключение. Современные условия развития технологий в условиях цифровой экономики требуют от системы образования пересмотра подходов к подготовке специалистов. Компетентностная модель, как инструмент формирования профессиональной готовности выпускников образовательных организаций, становится центральным элементом

образовательного проектирования. Она позволяет не только структурировать содержание подготовки будущих специалистов, но и сделать процесс обучения более осмысленным, гибким и приближенным к реальной профессиональной деятельности.

Анализ требований рынка труда демонстрирует растущий спрос на специалистов, обладающих не только профессиональными знаниями, но и широким спектром универсальных и личностных компетенций. Это обуславливает необходимость пересмотра образовательных программ, их адаптацию к новым реалиям и активное привлечение работодателей к процессу формирования и оценки образовательных результатов.

Таким образом, построение эффективной компетентностной модели специалиста возможно лишь при комплексном подходе, включающем научно-методическую проработку, нормативную основу, взаимодействие с профессиональным сообществом и активную ориентацию на потребности и запросы рынка труда. Только в этом случае образовательная система сможет выполнять свою ключевую функцию – обеспечивать подготовку специалистов, способных к устойчивой, ответственной и продуктивной профессиональной деятельности в условиях постоянных изменений.

Список литературы

1. Бахарев, В. В. Стратегическое партнерство вузов и работодателей в условиях новой парадигмы института образования / В. В. Бахарев, И. А. Демененко // Этносоциум и межнациональная культура. – 2022. – № 6(168). – С. 9-16.
2. Гузанов, Б. Н. Формирование компетентностной модели специалиста при разработке инженерных образовательных программ на основе самостоятельно установленных образовательных стандартов / Б. Н. Гузанов, А. А. Баранова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6(109). – С. 62-66.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С. 7–14.
4. Зимняя, И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И.А. Зименяя // Проблемы качества образования. – Материалы XIV Всероссийского совещания. Книга 2. – Москва, 2004.
5. Морозкин, Ю. Н. Совершенствование компетентностной модели специалиста в рамках концепции устойчивого развития / Ю. Н. Морозкин, К. Е. Ларина // Экономика и управление: научно-практический журнал. – 2023. – № 3(171). – С. 158-161.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 05 августа 2020 № 885/390 «О практической подготовке обучающихся» // КонсультантПлюс – URL: https://base.garant.ru/74626874/ (дата обращения: 26.05.2025)
7. Сабирова, Д. К. Работодатели и вузы: взаимодействие и перспективы / Д. К. Сабирова // Управление. – 2014. – Т. 2, № 2. – С. 80-85.
8. Салапура М.Н. Принципы построения компетентностной модели специалиста / М.Н. Салапура // Проблемы экономики и информационных технологий: сборник тезисов докладов 55-й юбилейной научной конференции аспирантов, магистрантов и студентов. – Минск: БГУИР, 2019. – С. 42–44.
9. Федеральный закон №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г // КонсультантПлюс – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/(дата обращения: 26.05.2025)

10. Федеральный закон от 14.07.2022 № 295-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»// Официальный интернет-портал правовой информации – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140031(дата обращения: 26.05.2025)

УДК 378.147

ОБРАЗОВАНИЕ БЕЗ ГРАНИЦ: ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОЦЕНКИ В ОБРАЗОВАНИИ

[1]Ощепкова Наталия Геннадьевна, [2]Руколеев Андрей Владимирович
[1]Бийский филиал им. В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»,
г. Бийск, Алтайский край, РФ,
[2]Бийский технологический институт (филиал) Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова
г. Бийск, Алтайский край, РФ
reliance_07@mail.ru, rukoleev.av@yandex.ru

Аннотация: В данной работе анализируются инновационные оценочные средства, направленные на определение готовности обучающихся применять свои навыки в реальных ситуациях. Рассматриваются различные формы оценки, такие как учебно-профессиональные задачи, симуляции, кейс-метод, портфолио, стандартизированные тесты с творческой составляющей и геймификация. Подчеркивается важность тщательной разработки фонда оценочных средств, практической значимости оценочных средств и их приближении к реальным профессиональным ситуациям, что является ключевым для успешной подготовки будущих специалистов.
Ключевые слова: оценка, инновационные методы, компетентностный подход, фонд оценочных средств

Введение.Стремительное развитие образовательной среды и необходимость адаптации традиционных подходов к оценке знаний и навыков студентов к современным требованиям рынка труда обосновывает актуальность обращения к вопросам поиска эффективных методов оценки в образовании. В условиях глобализации и цифровизации образования важным становится создание гибкой и адаптивной системы оценки, которая не только отражает уровень знаний, но и учитывает практические навыки, компетенции и индивидуальные особенности обучающихся. Компетентностный подход, который лежит в основе современных образовательных стандартов, требует внедрения инновационных методов оценки, способствующих интеграции теории и практики, а также взаимодействию с работодателями. Это позволяет формировать у студентов не только теоретическую базу, но и навыки, необходимые для успешной

профессиональной деятельности.

Анализ литературы по теме исследования выявил, что компетентностный подход в системе профессионального образования основывается на действующих федеральных государственных образовательных стандартах, подчеркивающих важность интеграции теории и практики, взаимодействия с работодателями и настройки образовательных программ под индивидуальные запросы студентов. Разнообразные формы оценки, от компетентностно-ориентированных заданий до демонстрационных экзаменов, позволяют определить готовность специалистов применять свои навыки в реальных ситуациях.

Методические особенности разработки фонда оценочных средств требуют тщательной проработки структуры, содержания, критериев и методик контроля, соответствующих современным требованиям к образованию и профессиональной деятельности выпускников. Компетентностный подход, ориентированный на развитие личности и практических навыков, является основой проектирования фонда оценочных средств. Продуманная реализация этого подхода, включая правильный выбор заданий и системное развитие рефлексивных навыков, обеспечивает соответствие оценочных средств образовательным стандартам, повышает объективность проверки и способствует росту как студентов, так и педагогического коллектива.

Основная часть. Как показывает анализ литературы, к видам инновационных оценочных средств можно отнести [1], [2]:

1. Учебно-профессиональные задачи. В этих задачах акцент определяется на применении теоретических знаний для решения практических проблем с неопределённостью и необходимостью поиска информации.

2. Симуляции, деловые и ролевые игры – это всегда углублённое погружение в смоделированные производственные, рыночные и другие процессы, позволяющее развивать навыки деловой коммуникации и управления.

3. Кейс-метод – анализ реальных ситуаций для разработки стратегий и демонстрации навыков анализа и прогнозирования последствий.

4. Портфолио-анализ. При таком инновационном виде оценочных средств акцент расставляется на индивидуальной образовательной траектории и достижениях студента. При этом само портфолио включает разнообразные результаты работ и оценки.

5. Стандартизированные тесты с творческой составляющей – это задания, требующие оригинального решения и анализа данных, для оценки как репродуктивных, так и продуктивных умений.

6. Адаптивное тестирование. Основано на использовании современных информационных технологий и методов математического моделирования и позволяет осуществлять индивидуальный подход к

каждому обучающемуся. Кроме того, учитывает уровень подготовки обучающихся и особенности мышления.

7. Оценка с помощью цифровых технологий. Использование онлайн-платформ и приложений сегодня популярно для проведения тестов, опросов и анкетирования. Это позволяет не только автоматизировать процесс оценки, но и собирать данные о результатах в реальном времени, что способствует более быстрой и точной обратной связи.

8. Критериальная оценка – это использование четко определенных критериев для оценки работ обучающихся, что позволяет сделать процесс оценки более прозрачным и объективным, а также помогает студентам лучше понимать, что от них ожидается.

9. Формативная оценка – в отличие от традиционной суммативной оценки проводится в процессе обучения и направлена на поддержку и развитие обучающихся. Она может включать обратную связь, самопроверку и взаимодействие между студентами и преподавателями.

10. Геймификация. Применение игровых элементов в образовательном процессе для повышения мотивации обучающихся. Кроме того, симуляционные технологии и геймификация позволяют создать реалистичные сценарии профессиональной деятельности, сформировать и оценить профессиональные компетенции обучающихся. Оценка может осуществляться через достижения, награды и уровни, что делает процесс обучения более увлекательным, вовлекающим и результативным.

Использование разнообразных оценочных средств, таких как кейс-методы, портфолио, геймификация и цифровые технологии и др., делают процесс обучения более интерактивным и ориентированным на практическое применение. Так, важной чертой инновационных оценочных средств выступает их ориентация на практическую значимость, рефлексию и приближение к реальным профессиональным ситуациям [4], [5].

Структурно фонд оценочных средств включает паспорт контрольно-оценочных средств (наименование, код, формы аттестации – текущая/промежуточная, перечень компетенций), критерии оценки (устный ответ, письменное задание, профессиональные компетенции) и формы/методы контроля (устные опросы, анализ домашних заданий, контрольные работы, тестирование, решение задач, коллоквиумы, промежуточная аттестация с тестами и заданиями). В таком содержании фонд обеспечивает комплексный контроль знаний обучающихся по любой дисциплине.

Внедрение оценочных средств в учебный процесс профессиональнбой образовательной организации является ключевым элементом обеспечения качественного образования и должно соответствовать федеральным государственным образовательным стандартам. Важнейшей задачей является интеграция оценочных инструментов с запросами рынка труда, учебными планами и программами.

Эффективность контроля знаний достигается через использование разнообразных форм оценивания, таких как тесты, контрольные работы, решение задач, проекты, портфолио и другое, что позволяет оценить как теоретические, так и практические навыки обучающихся и обогащает образовательный процесс.

Прозрачность аттестационных процедур имеет критическое значение, информирование обучающихся о критериях оценки сначала обучения создает честную атмосферу, повышает мотивацию, стимулирует к достижениям, определяет условия состязательности. Кроме того, важно четко прописать условия выполнения заданий, включая временные рамки и доступ к ресурсам, чтобы обеспечить комфортные условия для всех участников образовательного процесса [1], [2], [3].

Разработка альтернативных версий заданий помогает снизить риски списывания и учесть разные уровни подготовки, что способствует индивидуализации обучения. Регулярный анализ и корректировка критериев оценивания на основе отзывов обучающихся улучшают качество образования и повышают доверие к процессу аттестации.

Важно отметить и подготовку обучающих к системе оценивания обучаемых. Обучение преподавателей через семинары и тренинги необходимо для повышения их квалификации в области оценки. Сетевое взаимодействие между образовательными учреждениями позволяет обмениваться опытом и способствовать совершенствованию методической базы. В итоге, внедрение эффективных оценочных средств окажет положительное влияние на качество образования и подготовку высококвалифицированных специалистов.

Заключение.Таким образом, фонд оценочных средств по дисциплинам в профессиональном образовании строится на принципах объективности, валидности и надежности, что позволяет не только повысить качество аттестационных процедур, но и стимулировать мотивацию обучающихся к самостоятельной работе и анализу результатов собственной деятельности.

Важным результатом исследования является интеграция инновационных оценочных средств, таких как практико-ориентированные задания, кейс-методы, тестовые задания и др., в единую систему контроля, адаптированную к требованиям ФГОС. Данный комплексный подход позволяет не только обеспечить прозрачность и объективность проверок, но и создать условия для формирования у обучающихся аналитического и критического мышления, что является основополагающим для успешной профессиональной реализации будущих специалистов. Внимание, уделённое разработке многоуровневых критериев оценки, как для устных, так и для письменных заданий, характеризует всесторонний подход к оценке, что обеспечивает полное соответствие фонда оценочных средств современным образовательным стандартам.

Список литературы

1. Адживелиева, З.Д. Инновационные оценочные средства / З. Д. Адживелиева // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. – 2022. – № 4(38). – С. 52-58.
2. Гаах, Т. В. К вопросу интеграции инновационных и традиционных методах контроля учебной деятельности / Т. В. Гаах // Образование и проблемы развития общества. – 2022. – № 1(18). – С. 17-21.
3. Демонова, В. В. Особенности формирования профессиональных умений студентов колледжа в рамках изучения экономических дисциплин / В. В. Демонова, Н. Г. Карпова Ощепкова // Развитие личности в образовательном пространстве : Материалы XIX Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Д. Сахарова, Бийск, 20 мая 2021 года. – Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, 2021. – С. 165-170.
4. Ощепкова, Н.Г. Рефлексия как важный компонент подготовки студентов педагогических вузов / Н. Г. Ощепкова // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. – 2012. – Т. 1, № 1-1(7). – С. 61-64.
5. Руденко, В. Е. Инновационные методы и формы оценки образовательных результатов в условиях профессионального образования / В. Е. Руденко // RatioetNatura. – 2021. – № 2(4). – EDN LGSFWK.

УДК 376.37

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Першина Дарина Владимировна
ГКДОУ «Детский сад №381 г. о. Донецк»,
г. Донеце, ДНР, РФ
mdou381@yandex.ru

Аннотация. Данное исследование обобщает информацию об особенностях развития графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В работе представлены результаты исследования сформированности графо-моторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи уровня.
Ключевые слова: графо-моторные навыки, дети с общим недоразвитием речи, мелкая моторика, коррекционная работа.

Введение. Общее недоразвитие устной речи у детей охватывает сложные нарушения всех аспектов речевой системы. Дети с такими нарушениями также сталкиваются с трудностями вобластиграфомоторики, формирование которой представляет собой одну из актуальных задач современной коррекционной педагогики. Графо-моторные навыки представляют собой комплекс умений и навыков, связанных с движениями

рук, необходимыми для выполнения графических действий, таких как письмо, рисование и другие виды ручной деятельности. Также, графо-моторные навыки включают в себя комплекс умений, необходимых для выполнения письма. Эти навыки включают в себя не только механические аспекты, такие как правильное держание ручки и формирование букв, но и более сложные процессы, связанные с координацией движений, зрительно-моторной интеграцией и речевым развитием [6].

Изучением графо-моторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) занимались многие отечественные и зарубежные исследователи. Их работы охватывают различные аспекты: от диагностики и выявления особенностей развития до разработки и апробации коррекционных методик. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что развитие графо-моторных навыков тесно связано с общим моторным развитием ребенка, развитием речи и познавательных процессов.

Среди отечественных исследователей следует отметить таких специалистов, как Л.С. Выготский, чьи работы заложили основу понимания взаимосвязи речи и моторики, а также Р.Е. Левину, которая внесла значительный вклад в изучение ОНР и разработку подходов к его коррекции. Исследования Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко посвящены комплексному изучению речевого развития и особенностей моторики у детей с ОНР, в том числе и графо-моторных навыков. Они предложили методики диагностики и коррекции, учитывающие специфику нарушений у данной категории детей.

Также, стоит отметить существующие теории о нарушении восприятия и моторного контроля у детей с ОНР. В частности, работы А.Н. Печёнова и М.Л. Кермина в которых отражено, что данные нарушения прямо влияют на возможность детей выполнять графо-моторные задания. Концепция интеграции речевых навыков и графо-моторного развития является основополагающей для понимания специфики обучения детей с ОНР и поиска эффективных методик [8, 2].

Основная часть. Формирование графо-моторных навыков начинается с раннего возраста и проходит несколько этапов. В дошкольном возрасте дети осваивают базовые движения, такие как хватание, сжатие и манипуляция с предметами. Эти начальные навыки служат основой для более сложных действий, таких как рисование и письмо. Важно отметить, что развитие графо-моторных навыков связано с общим развитием ребенка, включая его когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты.

У старших дошкольников графо-моторные навыки становятся более сложными и разнообразными. Дети начинают осваивать различные техники рисования, учатся писать буквы и цифры, а также развивают свои творческие способности. В этом возрасте важно обеспечить детей достаточным количеством практики и поддержки, чтобы они могли уверенно развивать свои навыки. Неправильное или недостаточное развитие

графо-моторных навыков может привести к трудностям в обучении, особенно в начальной школе, где письмо и работа с письменными материалами становятся основными видами деятельности.

Графо-моторные навыки также имеют значительное влияние на развитие мелкой моторики, которая, в свою очередь, связана с развитием речи, когнитивных процессов и эмоционального интеллекта. Исследования показывают, что дети с хорошо развитыми графо-моторными навыками, как правило, имеют более высокие показатели в учебной деятельности и социальной адаптации [3].

Речевые нарушения оказывают непосредственное влияние на развитие графо-моторных навыков. Недостаточное развитие фонематического слуха затрудняет анализ и синтез звукового состава слова, что, в свою очередь, негативно сказывается на формировании навыка письма. Ограниченный словарный запас и трудности в грамматическом оформлении речи также влияют на способность выражать свои мысли в письменной форме.

Одной из основных особенностей развития графо-моторных навыков у детей с ОНР является замедленный темп формирования этих навыков. Дети могут испытывать трудности с удерживанием ручки, правильным расположением пальцев и координацией движений, что затрудняет процесс письма и рисования. Также, дети данной категории испытывают трудности в ориентировке на листе бумаги, им сложно определить верх, низ, левый и правый край листа [4]. Это затрудняет соблюдение пропорций при рисовании и написании элементов букв. Наблюдается недостаточное развитие зрительно-моторной координации. Связь между тем, что ребенок видит, и тем, что он делает рукой, может быть нарушена. Это проявляется в трудностях с копированием простых фигур, обведении контуров и рисовании по образцу [5].

Выполнение заданий, требующих графо-моторных навыков, занимает у детей с ОНР больше времени, чем у их сверстников. Это связано с необходимостью прилагать больше усилий для контроля движений и поддержания концентрации внимания. Дети с ОНР могут испытывать трудности с запоминанием и воспроизведением простых геометрических фигур, элементов букв и других графических символов. Эти проблемы могут привести к тому, что дети начинают избегать занятий, связанных с графической деятельностью, что, в свою очередь, усугубляет их навыки и снижает мотивацию к обучению [2, 4].

Эти особенности могут привести к таким проблемам при обучении письму, как:

– ошибки при списывании и диктовки;

– неразборчивый почерк;

– отказ от выполнения письменных заданий;

– снижение успеваемости.

Развитие графо-моторных навыков у дошкольников с ОНР требует комплексного подхода, включающего логопедические занятия, направленные на коррекцию речевых нарушений, а также специальные упражнения, развивающие мелкую моторику, зрительно-моторную координацию и пространственную ориентацию.

Для успешного развития графо-моторных навыков важно применять индивидуальные методы обучения, которые могут включать в себя разнообразные игровые методики, которые помогут сделать процесс обучения более увлекательным и доступным. Например, пальчиковая гимнастика, упражнения с пластилином, мозаикой, шнуровкой, использование цветных карандашей, фломастеров и других материалов помогут повысить интерес детей к графическим заданиям [1]. Важно начинать с простых заданий и постепенно увеличивать их сложность. Сначала можно предложить детям рисовать простые линии и фигуры, а затем переходить к более сложным элементам, таким как буквы и слова. Визуальные подсказки, такие как схемы и образцы, могут значительно облегчить процесс обучения. Дети с ОНР лучше воспринимают информацию, когда она представлена в наглядной форме (например, использование карточек с изображением букв и цифр, которые дети смогут обводить или копировать) [7].

Одним из эффективных подходов к коррекции графо-моторных навыков является использование игровых методик. Игры, направленные на развитие мелкой моторики, могут включать в себя лепку, конструирование, рисование и другие виды деятельности, которые требуют точности и координации движений. Такие занятия должны проводиться в непринужденной атмосфере, что поможет детям чувствовать себя комфортно и уверенно.

Важно не ограничиваться только занятиями в учебное время, но и интегрировать графо-моторные навыки в повседневную жизнь. Можно предложить детям помогать в приготовлении пищи, где они смогут нарезать овощи (под контролем взрослых) или раскрашивать упаковки для подарков. Такие действия не только развивают мелкую моторику, но и делают детей более самостоятельными [2].

Роль родителей в развитии графо-моторных навыков детей с ОНР также очень важна. Родители должны создавать благоприятную среду для развития ребенка, поддерживать его интерес к обучению, поощрять его успехи и помогать преодолевать трудности. Регулярные занятия дома, выполнение заданий логопеда и психолога, а также простое общение и игры с ребенком способствуют развитию его речевых и графо-моторных навыков.

Заключение. Исходя из вышеизложенного мы можем отметить, чтоанализ графо-моторных навыков у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) выявляет ряд специфических особенностей, затрудняющих овладение письмом и рисованием. Эти трудности обусловлены комплексом

факторов, включающих несформированность фонематического слуха, ограниченный словарный запас, как следствие, нарушение зрительно-пространственного восприятия и моторной координации и т.д.Развитие графо-моторных навыков у дошкольников с ОНР требует комплексного подхода, включающего логопедические занятия, направленные на коррекцию речевых нарушений, а также специальные упражнения, развивающие мелкую моторику, зрительно-моторную координацию и пространственную ориентацию. Своевременное выявление и коррекция нарушений графо-моторных навыков у старших дошкольников с ОНР является важным условием успешной подготовки к школе и предотвращения трудностей в обучении письму.

Список литературы

1. Авдеева В. А. Особенности развития мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста с речевыми нарушениями: сборник трудов конференции. // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2025. – с. 256-257.
2. Антонова, А.В. Развитие графических навыков у детей с общим недоразвитием речи / А.В. Антонова. – М.: Изд. Науч.-метод. Центра Юго-Вост. окр. упр. Москвы ком.обр. – 1997. – 55 с.
3. Баранова Г.А., Лир Т.В. Логопедическая работа по развитию графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПКИ ППРО ТО», 2019. – №3. – С. 74-79.
4. Дмитриев, А.А. Структуризация зрительного гнозиса как компонента графомоторной компетенции у детей 6-7-летнего возраста с общим недоразвитием речи III уровня / А.А. Дмитриев, А.А. Турышева // Специальное образование – УГПУ: Екатеринбург, 2015. – №3. – С. 17-24.
5. Дудьев В.П. Особенности произвольной двигательной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1995. – №4. – С.43-50.
6. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Общее недоразвитие речи у детей // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 367с.
7. М.А. Борисова. Развитие графомоторных навыков у дошкольников через элементы рисования / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://goo.su/06Tux (Дата обращения: 22.05.2025).
8. Федина Е.А. Особенности подготовки руки к письму у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Международный научный журнал "Флагман науки". – 2024. – № 5(16).

УДК 373.24

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Подолян Ольга Юрьевна
ГБУ «Республиканский специализированный дом ребенка г. Донецка»,
г. Донецк, ДНР, РФ
olgapodolyan86@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы оценки результатов психолого-педагогической деятельности, направленной на развитие эмоционально-познавательной сферы детей дошкольного возраста. На основе анализа теоретических подходов отечественных психологов и современных исследований систематизированы и проанализированы критерии оценки, включающие развитие эмоционального интеллекта, познавательных процессов, коммуникативных навыков, мотивации к обучению и саморегуляции. Подчеркивается необходимость комплексного и систематического подхода к оценке, учитывающего индивидуальные особенности ребенка.
Ключевые слова: эмоционально-познавательная сфера, дошкольный возраст, психолого-педагогическая деятельность, критерии оценки, эмоциональный интеллект, познавательные процессы, саморегуляция.

Введение. В современном обществе возрастает осознание важности раннего развития эмоционально-познавательной сферы детей дошкольного возраста. Фундамент личности, способной к адаптации, саморегуляции и успешному взаимодействию с окружающим миром, закладывается именно в этот период. В связи с этим, особую актуальность приобретает вопрос разработки и применения эффективных критериев оценки результатов психолого-педагогической деятельности, направленной на развитие эмоционально-познавательной сферы дошкольников. Отсутствие четких, научно обоснованных критериев затрудняет объективную оценку эффективности образовательных программ, коррекционных мероприятий и развивающих технологий, что, в свою очередь, снижает качество психолого-педагогического сопровождения детей.

Основная часть. Развитие эмоционально-познавательной сферы представляет собой сложный процесс, включающий в себя формирование эмоционального интеллекта, развитие познавательных процессов (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), а также формирование регуляторных механизмов поведения. В отечественной психологии значительный вклад в изучение данной проблематики внесли Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и другие.

Л.С. Выготский в своих исследованиях пришел к важному выводу о

наличии динамической смысловой системы, которая объединяет интеллектуальные и эмоциональные процессы. Он утверждал, что взаимодействие аффекта и интеллекта происходит на всех стадиях развития, при этом каждый этап формирования мышления соответствует определенному этапу развития эмоциональной сферы [3].

А.Н. Леонтьев и ряд других исследователей подчеркивали, что развитие эмоциональной сферы у детей происходит через усвоение социальных ценностей, норм и идеалов. В определенных условиях социальные аспекты становятся частью личности и формируют побудительные мотивы ее поведения [5].

А.В. Запорожец рассматривал эмоциональную сферу как ключевую предпосылку общего психического развития ребенка, а также как важный внутренний фактор, который влияет на его психическое здоровье. Эмоции, по мнению ученого, играют основополагающую роль в формировании личности и ее способности адаптироваться к окружающей действительности [4].

С.В. Ветренко пишет, что дошкольное детство – уникальный период в развитии человека, характеризующийся интенсивным формированием эмоционально-познавательной сферы, являющейся фундаментом для дальнейшего успешного обучения и социальной адаптации. Эффективная психолого-педагогическая деятельность, направленная на развитие данной сферы, требует четких критериев оценки, позволяющих отслеживать динамику прогресса и корректировать образовательный процесс. Сложность заключается во взаимосвязанности эмоциональных и познавательных процессов, что обуславливает необходимость комплексного подхода к оценке результатов. В данной статье предпринята попытка систематизации и анализа критериев оценки результатов психолого-педагогической деятельности в контексте развития эмоционально-познавательной сферы детей дошкольного возраста, опирающаяся на современные научные исследования и практический опыт [2].

Традиционно, оценка развития детей дошкольного возраста фокусировалась преимущественно на когнитивных функциях: развитии речи, мышления, памяти и внимания. Однако, исследования последних десятилетий убедительно демонстрируют, что эмоциональное благополучие и развитие эмоционального интеллекта оказывают существенное влияние на когнитивные процессы, определяя способность к обучению, решению проблем и взаимодействию с окружающим миром. Поэтому, современные подходы к оценке должны учитывать не только когнитивные, но и эмоциональные аспекты развития. Игнорирование эмоциональной сферы может привести к неполной и искаженной картине развития ребенка, а также к упущению важных факторов, влияющих на его академическую успеваемость и социальную адаптацию.

И.В. Веснин и Л.В. Шинкарева в качестве основного критерия выделяют уровень развития эмоционального интеллекта, включающий в себя способность распознавать, понимать, управлять и использовать эмоции. Оценка эмоционального интеллекта может проводиться с помощью различных методов, включая наблюдение за поведением ребенка в различных ситуациях, беседы с ребенком и родителями, а также использование стандартизированных тестов и методик. Важно учитывать, что развитие эмоционального интеллекта – это динамический процесс, который зависит от множества факторов, включая генетическую предрасположенность, семейную обстановку и образовательную среду. Поэтому, оценка эмоционального интеллекта должна проводиться регулярно, с целью отслеживания динамики прогресса и выявления потенциальных проблем [1].

Следующий важный критерий – развитие познавательных процессов, таких как внимание, память, мышление и воображение. Оценка познавательных процессов может проводиться с помощью различных методов, включая использование стандартизированных тестов, наблюдение за деятельностью ребенка в образовательном процессе, а также анализ продуктов деятельности (рисунки, аппликации, конструирование и т.д.). Стоит учитывать, что развитие познавательных процессов тесно связано с развитием эмоциональной сферы. Эмоциональное благополучие способствует развитию внимания и памяти, а также повышает мотивацию к обучению. В свою очередь, развитие познавательных процессов способствует развитию эмоциональной регуляции и уверенности в себе.

В.В. Утемов и А.А. Климова указывают, что не менее значимым критерием является уровень развития коммуникативных навыков и социальной компетентности. Дети с развитыми коммуникативными навыками и социальной компетентностью легче устанавливают контакты с другими людьми, успешно разрешают конфликты и адаптируются к новым ситуациям. Оценка коммуникативных навыков и социальной компетентности может проводиться с помощью наблюдения за взаимодействием ребенка с другими детьми и взрослыми, а также с помощью бесед с ребенком, родителями и педагогами. Необходимо учитывать, что развитие коммуникативных навыков и социальной компетентности –сложный процесс, который зависит от множества факторов, включая семейную обстановку, образовательную среду и культурные нормы [6].

Одним из важных аспектов оценки является мотивация к обучению и познавательная активность. Дети с высокой мотивацией к обучению проявляют интерес к новым знаниям и умениям, активно участвуют в образовательном процессе и стремятся к достижению успеха. Оценка мотивации к обучению может проводиться с помощью наблюдения за поведением ребенка в образовательном процессе, а также с помощью бесед

с ребенком и родителями. Отметим, что мотивация к обучению – это динамический процесс, который может изменяться в зависимости от различных факторов, включая возраст, интересы ребенка и образовательную среду.

В то же время О.Г. Филиппова пишет о том, что ключевым критерием является уровень развития саморегуляции и самоконтроля. Саморегуляция и самоконтроль – это главные компоненты эмоционального интеллекта, которые позволяют ребенку управлять своими эмоциями и поведением, адаптироваться к различным ситуациям и достигать поставленных целей. Оценка саморегуляции и самоконтроля может проводиться с помощью наблюдения за поведением ребенка в различных ситуациях, а также с помощью использования стандартизированных тестов и методик. Важно учитывать, что развитие саморегуляции и самоконтроля – это сложный и длительный процесс, который требует систематической работы со стороны родителей и педагогов [7].

Оценка результатов психолого-педагогической деятельности должна носить комплексный и систематический характер, учитывать индивидуальные особенности ребенка и опираться на различные методы и инструменты. Следует избегать формального подхода к оценке, а также учитывать контекст развития ребенка и его ближайшее окружение. Результаты оценки должны использоваться для корректировки образовательного процесса и разработки индивидуальных образовательных маршрутов, направленных на развитие эмоционально-познавательной сферы каждого ребенка.

Заключение. Таким образом, следует отметить, что критерии оценки результатов психолого-педагогической деятельности в контексте развития эмоционально-познавательной сферы детей дошкольного возраста являются включают в себя оценку уровня развития эмоционального интеллекта, познавательных процессов, коммуникативных навыков и социальной компетентности, мотивации к обучению и познавательной активности, а также саморегуляции и самоконтроля. Эффективная оценка должна носить комплексный и систематический характер, учитывать индивидуальные особенности ребенка и опираться на различные методы и инструменты. Только в этом случае можно обеспечить полноценное развитие эмоционально-познавательной сферы детей дошкольного возраста и создать благоприятные условия для их дальнейшего успешного обучения и социальной адаптации. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку и апробацию новых методов и инструментов оценки, а также на изучение взаимосвязи между различными аспектами развития эмоционально-познавательной сферы.

Списоклитературы

1. Веснин И. В. Познавательная активность дошкольников: сущность, уровни

проявления / И. В. Веснин, Л. В. Шинкарева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2005. – Т. 2, № 8. – С. 187-190.
2. Ветренко С. В. Психология младшего школьника : учебник для вузов / С. В. Ветренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 159 с.
3. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : Апрель пресс, 2000. – 1008 с.
4. Запорожец А. В. Психология действия : избранные психологические труды / А. В. Запорожец. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2000. – 736 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А. Н. Леонтьев ; научный редактор и предисловие Д. А. Леонтьева. – 2 издание, стереотипное. – Москва : Смысл, 2005. – 345 с.
6. Утемов В. В. Формирование нравственных ценностей у младших школьников / В. В. Утемов, А. А. Климова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 180–184.
7. Филиппова, О. Г. Теоретико-практические аспекты развития эмоционально-нравственной культуры у детей старшего дошкольного возраста / О. Г. Филиппова, Ю. В. Батенова, А. А. Прохорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 1(34). – С. 269-273.

УДК 37.377

МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Попов Владимир Сергеевич
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
им. Ярослава Мудрого»,
г. Великий Новгород, Новгородская область, РФ
vladimir.popov2222@gmail.com.

Аннотация. В статье рассматриваются методы и технологии развития учебной самостоятельности студентов политехнического колледжа с учетом их профессиональных особенностей. В качестве методологической основы выбран системный подход, позволивший выявить взаимосвязи между различными педагогическими методами и технологиями. Проанализированы такие технологии, как проблемное обучение, метод проектов, обучение на основе конструирования, цифровые инструменты и межпредметная интеграция. Установлено, что применение этих методов способствует формированию ключевых компонентов учебной самостоятельности. Сделан вывод о необходимости разработки комплексной системы, интегрирующей указанные подходы в образовательный процесс политехнического колледжа.
Ключевые слова: учебная самостоятельность, политехнический колледж, методы и технологии обучения

Введение. Современные вызовы в сфере профессионального образования требуют переосмысления подходов к подготовке студентов, особенно в условиях цифровизации экономики, стремительного обновления

технологий и роста требований к гибкости работников. В Стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года подчеркивается необходимость формирования у обучающихся навыков, соответствующих требованиям современной экономики, для повышения доли выпускников, работающих по полученной специальности [5]. Цели программы включают развитие системы среднего профессионального образования с опорой на внедрение современных образовательных технологий, создание условий для непрерывного профессионального роста и повышения качества подготовки кадров.

Для повышения конкурентоспособности на рынке труда выпускники должны овладеть не только профессиональными компетенциями, но и способностью к самоорганизации, критическому мышлению, готовностью к непрерывному обучению и принятию ответственности за результаты своей деятельности. Эти качества напрямую связаны с уровнем сформированности учебной самостоятельности, которая в современных условиях становится ключевым фактором успешной профессиональной реализации. Особенно это актуально для студентов, осваивающих технические специальности, где требования к инициативности, быстрому освоению новых знаний и самостоятельному решению профессиональных задач возрастают.

Таким образом, поиск и внедрение эффективных методов и технологий развития учебной самостоятельности студентов политехнического колледжа отвечает как стратегическим задачам государственной политики в сфере образования, так и текущим требованиям работодателей.

Целью данного исследования является выявление методов и технологий развития учебной самостоятельности студентов политехнического колледжа с учетом особенностей студентов технических специальностей.

Основная часть. Под учебной самостоятельностью в рамках данного исследования мы будем понимать качество личности, проявляющееся в способности самостоятельно решать учебные задачи с учетом профессиональной направленности. Для выявления результативных методов и технологий развития учебной самостоятельности студентов политехнического колледжа следует рассмотреть особенности студентов, поступающих на технические специальности.

Студенты технических специальностей в системе среднего профессионального образования обладают рядом характерных особенностей, обусловленных как спецификой изучаемых дисциплин, так и индивидуально-психологическими характеристиками.

Значительная часть студентов поступает в колледжи после 9 класса, что означает необходимость адаптации к новой образовательной среде,

формирования базовых учебных умений и навыков самоорганизации. Уровень учебной мотивации и сформированность познавательных интересов на начальном этапе могут быть невысокими [2].

Кроме того, у таких студентов часто выражена потребность во внешней поддержке, чётких инструкциях и пошаговом руководстве. Эта особенность требует организации специальной педагогической поддержки на первом курсе обучения [6].

Отдельного внимания заслуживает проблема развития креативных способностей студентов технических специальностей. Несмотря на то, что учебный процесс строится в соответствии с требованиями образовательных стандартов, он недостаточно охватывает задачи развития креативного мышления и стимулирования мыслительных процессов. Студенты, обладающие необходимыми знаниями, критическим мышлением и гибкостью, не всегда могут справиться с нестандартными задачами из-за устойчивых стереотипов мышления, препятствующих нахождению альтернативных решений [8].

Следует также учитывать современные требования рынка труда. Работодатели стремятся привлекать в свои организации талантливых специалистов, способных не только усваивать учебный материал, но и эффективно применять полученные знания на практике. Умение решать реальные профессиональные задачи, адаптироваться к изменениям, проявлять инициативу и действовать самостоятельно становится одним из критериев оценки профессиональной подготовки выпускников [9].

Таким образом, особенности студентов технических специальностей включают практико-ориентированное мышление, потребность в наглядности и пошаговой структуре учебного материала, изначально низкий уровень учебной мотивации, трудности в развитии креативных навыков, высокую значимость математической подготовки и возрастающие требования со стороны работодателей. Всё это требует целенаправленного педагогического воздействия, направленного на развитие учебной самостоятельности с использованием современных методов и технологий обучения.

Формирование учебной самостоятельности студентов требует применение принципов системного подхода. С его позиции образовательный процесс рассматривается как целостная система, состоящая из взаимосвязанных элементов: целей, содержания, методов, форм, средств обучения и оценки. Изменения в одном из этих компонентов неминуемо сказываются на всей системе, что позволяет целенаправленно воздействовать на развитие самостоятельности обучающихся. Именно в рамках системного подхода становится возможным результативное внедрение современных методов и технологий, способствующих формированию у студентов способности к самостоятельному мышлению, планированию, контролю и принятию ответственности за результаты

собственной учебной деятельности [3].

Одна из таких технологий - технология проблемного обучения, относящаяся к активным педагогическим технологиям [4]. Она позволяет включить студентов в процесс решения познавательных задач, содержащих объективные противоречия научного знания. В условиях системного подхода проблемное обучение обеспечивает формирование межпредметных связей, развитие логического и критического мышления. При этом обучающиеся осваивают материал не в готовом виде, а в процессе самостоятельного поиска, анализа и синтеза информации, что способствует развитию навыков самообучения. К числу результативных технологий относится и метод проектов, который позволяет формировать у студентов умение самостоятельно конструировать знания и применять их на практике.

Использование цифрового портфолио также может быть включено в систему развития учебной самостоятельности, так как позволяет обучающимся отслеживать и фиксировать собственные образовательные достижения, формировать траекторию личностного и профессионального роста, а также развивать навыки самопрезентации и рефлексии [10].

Обучение с использованием компьютера и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) расширяет возможности самостоятельного освоения учебного материала. Компьютерные технологии выступают как универсальные средства обучения: источник информации, тренажер, средство визуализации, коммуникации и контроля [7]. Технология использование ИКТ предполагает целенаправленную и взаимосвязанную организацию всех функций компьютера для обеспечения самостоятельной деятельности студентов в соответствии с принципами системного подхода.

Особое значение в развитии учебной самостоятельности студентов занимает участие в научно-исследовательской деятельности, включающей написание рефератов, курсовых и дипломных работ, отчетов по НИР [1]. В системной модели обучения такие формы деятельности позволяют студенту не только применять знания на практике, но и выстраивать индивидуальную стратегию профессионального роста. Исследовательская работа способствует развитию когнитивных, коммуникативных и организаторских умений, что делает обучающегося активным субъектом познания.

Заключение. В результате анализа было установлено, что эффективное формирование учебной самостоятельности возможно при опоре на системный подход, обеспечивающий целостность образовательного процесса. С этой позиции были рассмотрены такие методы и технологии, как проблемное обучение, метод проектов, обучение на основе конструирования, межпредметная интеграция, использование цифровых портфолио, ИКТ, компьютерное оценивание и включение студентов в научно-исследовательскую деятельность.

Каждый из представленных методов в той или иной степени

способствует развитию ключевых компонентов учебной самостоятельности: целеполагания, планирования, самоорганизации, мотивации, критического мышления и рефлексии. Однако в условиях политехнического колледжа, где студенты часто обладают разным уровнем подготовки, различными образовательными и жизненными целями, особенно важным становится сочетание различных подходов и технологий в рамках целостной педагогической системы.

В связи с этим необходимыми представляются дальнейшие исследования, направленные на разработку и экспериментальную проверку комплексной модели развития учебной самостоятельности студентов политехнического колледжа, в которую будут включены рассмотренные в работе методы и технологии. Такая система должна учитывать особенности профессиональной подготовки, возрастные и мотивационные характеристики обучающихся, а также современные требования к образовательным результатам. Только в условиях системной, методически обоснованной организации образовательного процесса можно обеспечить устойчивое формирование у студентов способности к самостоятельному обучению необходимой для непрерывного профессионального развития.

Список литературы

1. Бектуров, Т. М. Значение организации исследовательской деятельности студентов в вузе / Т. М. Бектуров, М. А. Кожогелдиева // Бюллетень науки и практики. – 2024. – Т. 10. – № 2. – С. 545-551.
2. Жукова, В. А. Навык самостоятельности у студентов первого курса: обзор терминологии / В. А. Жукова // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2024. – Навык самостоятельности у студентов первого курса. – № 1. – С. 5-12.
3. Колодезникова, А. Н. Методологические подходы к формированию самостоятельности студентов технических специальностей / А. Н. Колодезникова // Современные проблемы науки и образования (ModernProblemsofScienceandEducation). – 2020. – № 5. – С. 57-57.
4. Маратовна, Д. К. Формирование у студентов технического колледжа ценностно-смысловой ориентации на профессиональную деятельность в учреждениях среднего профессионального образования Казахстана / Д. К. Маратовна // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2023. – Т. 7. – № 4. – С. 06-12.
5. Постановление Правительства РФ "Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»". – 2017.
6. Рукавицина, Е. А. Профадаптация студентов колледжа технических специальностей / Е. А. Рукавицина, Е. В. Игонина // Студенческий форум. – 2021. – С. 41-44.
7. Горохова, И. Ю. Условия применения информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе колледжа / И. Ю. Горохова // Образование И Проблемы Развития Общества. – 2022. – № 1 (18). – С. 22-26.
8. Келдибекова, А. О. Развитие креативности студентов колледжа в процессе профессиональной подготовки / А. О. Келдибекова, М. Ш. Маткаримова. – 2024. – С. 183-188.
9. Полянский, М. С. Особенности обучения иностранному языку в техническом колледже / М. С. Полянский. – Текст : электронный. – Филиал Федерального

государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева» в г. Прокопьевске, 2021. – С. 119-124. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=50499129 (дата обращения: 10.05.2025).
10. Цифровая образовательная среда в системе подготовки техников по защите информации колледжа информатики и программирования / Н. И. Демкина, С. М. Володин, А. В. Рой, Н. В. Ходыкова // Среднее Профессиональное Образование. – 2021. – № 1 (305). – С. 3-9.

УДК37.011.3

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА, КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Прач Виктория Станиславовна, Полупанова Елизавета Анатольевна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
v-prach@mail.ru, lizza.anatolevna@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению педагогического мастерства и его основных компонентов с целью выявления факта о том, что творческий потенциал является его важнейшим элементом.
Ключевые слова: Педагогическое мастерство, творческий потенциал.

Введение. В современном образовании развитие творческого потенциала обучающихся стало одной из задач первостепенной важности. Не менее значимым является и творческий подход самого педагога. Рассмотрим, как развитие творческого потенциала становится неотъемлемой частью педагогического мастерства.

Педагогика, с её многовековой историей, является фундаментом, на котором строится общество, обеспечивая передачу знаний и ценностей. Эволюция понимания педагогического мастерства прошла путь от споров о его сущности: было ли оно даром вдохновения или результатом кропотливого труда, опирающимся на теорию или рожденным практикой. Именно этот поиск, конфликт взглядов, привел к формированию представления о педагогическом мастерстве как о стержне профессионализма, о высшей точке компетенции, в которой соединяются знания, навыки и способность вдохновлять [3].

Сейчас же педагогическим мастерством принято называть «мастерство обучения и воспитания, которое требует постоянного совершенствования» [1, с. 37]. И ему научить невозможно, но можно заложить основы для его дальнейшего развития и усовершенствования.

Основная часть. Основными компонентами педагогического мастерства выделяют внешнее поведение учителя, которое связано не

только с характеристикой его внешнего облика, но и его мимикой, пантомимикой, жестами, походкой, технологии управления учебно-воспитательным процессом изложения учебного материала, умение контролировать свои эмоции и другие личные качества, которые могут помочь в воспитательном и учебным процессах [1,3, 4].

И одним из важных факторов, как мы считаем, является творческий потенциал учителя. Так, вопрос о творческой природе человека увлекал философов и мыслителей еще со времен Древней Греции [2].

Творчество педагога является неотъемлемой часть его жизни, ведь важно не только дать материал урока, но донести его до обучающихся, а для этого нужно постоянно придумывать некие новые формы деятельности (игры, викторины), проводить уроки по-новому – не в стандартном понимании урока, выходить за рамки, но при этом соблюдать нормы поведения и требования, предъявляемы к урокам. А это возможно только у тех педагогов, которые развиваются не только интеллектуально, что очевидно важно для всякой преподавательской деятельности, но и творчески.

Как пишут О.Н. Поваляева, М.А. Харламова «… под педагогическим творчеством учителя нужно понимать, прежде всего, целенаправленную созидательную деятельность, предполагающую систематическое совершенствование» [5, с. 51]. А уже выше мы выяснили, что педагогическое мастерство также заключается в постоянном совершенствовании. Значит, можем сказать, что творчество – действительно важная компонента мастерства.

М.Р. Желтухина, Л.А. Донскова, Е.Б Пономаренко в своей исследовательской работе вывели определение творческого потенциала, и он «представляет собой профессионально значимое, интегративное качество личности, способствующее формированию устойчивой потребности в саморазвитии как ключевого фактора непрерывности образования и саморазвития, основы повышения педагогического мастерства» [2, с. 205].

Развитие творческого потенциала педагога неразрывно связано с его способностью к импровизации, к поиску нестандартных решений в образовательном процессе. Ведь каждый урок – это маленькая жизнь, а учитель – её режиссер, сценарист и главный вдохновитель. Это умение видеть в каждом ученике уникальную личность, находить индивидуальный подход и создавать благоприятную атмосферу для раскрытия талантов. Творческий педагог не боится экспериментировать, он постоянно ищет новые методы и приемы, которые позволяют сделать обучение более интересным, эффективным и запоминающимся. Как художник, смешивающий краски, он ищет идеальную палитру, чтобы зажечь искру знания в каждом сердце. Он сам становится источником вдохновения для учеников, стимулируя их к творчеству и самовыражению. В конечном итоге,

развитие творческого потенциала педагога способствует повышению качества образования и формированию гармонично развитой личности ученика.

Например, учитель истории может организовать ролевую игру, где ученики «путешествуют во времени», принимая на себя роли исторических личностей и участвуя в воссоздании значимых событий. Учитель литературы может предложить ученикам написать альтернативную концовку известного произведения или создать буктрейлер, чтобы привлечь внимание к книге. Учитель физики может предложить ученикам создать работающие модели физических явлений из подручных материалов, чтобы наглядно продемонстрировать законы физики. Учитель математики может использовать игровые методы, например, преобразуя урок в квест, где решение математических задач открывает путь к следующему этапу или использовать оригами для объяснения геометрических понятий и развития пространственного мышления. Ведь математика – это не только формулы, но и удивительный мир, полный красоты и гармонии, который можно открыть через игру и творчество. И, в целом, могут ставиться театральные постановки для изучения той или иной темы, понятия, теоремы, создаваться игровые ресурсы или комиксы. Каждый такой проект – это не просто урок, а целое событие, которое останется в памяти учеников на долгие годы. А также возможно создание многого другого, подходящего для каждого конкретного случая. Главное, что творчеству нет предела. Именно в этом безграничном пространстве творчества и рождается настоящее педагогическое мастерство, способное творить чудеса.

Заключение. В заключение, мы можем с уверенностью утверждать, что развитие творческого потенциала является не просто желательным, а необходимым условием для достижения педагогического мастерства. Именно творчество позволяет педагогу выходить за рамки шаблонов, находить индивидуальный подход к каждому ученику и создавать уникальную образовательную среду, способствующую раскрытию талантов и развитию личности. Творческий педагог – это педагог, постоянно стремящийся к совершенству, к поиску новых путей и методов, это педагог, способный вдохновлять и вести за собой. И тогда, каждый ученик, вдохновленный своим наставником, сможет раскрыть свой уникальный талант, найти свое призвание и внести свой вклад в мир. И только такой педагог может по-настоящему называться мастером своего дела. Творческий потенциал – это не просто компонент мастерства, это его движущая сила и источник постоянного роста.

Список литературы

1. Астахова, М. И. Педагогическое мастерство как профессионализм педагога / М. И. Астахова // Вестник науки и образования. – 2021. – № 14-3(117). – С. 37-40.

2. Желтухина, М. Р. Развитие творческого потенциала будущего педагога как ключевой фактор воспитания потребности в саморазвитии / М. Р. Желтухина, Л. А. Донскова, Е. Б. Пономаренко // Концепт. – 2025. – № 1. – С. 199-212.
3. Карпов, В. А. Педагогическое мастерство как уровень профессиональной компетенции / В. А. Карпов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28, № 4. – С. 78-84.
4. Мардахаев, Л. В. Профессиональное мастерство педагога, его сущность, содержание и особенности развития / Л. В. Мардахаев // Педагогика и психология: академический журнал. – 2024. – № 1 (4). – С. 8-13.
5. Педагогика: ведение в профессиональную деятельность: учебное пособие. – 2-е изд. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2018. – 118 с

УДК 372.881.111.1

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ЧЕТВЕРОКЛАССНИКАМИ

Роскова Анастасия Андреевна, Булат Роман Евгеньевич
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина»,
г. Санкт-Петербург, Ленинградская обл., РФ
nastya.roskova2005@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты научного обоснования и разработки практического решения по совершенствованию педагогических средств активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников на основе применения принципа наглядности. Доказана целесообразность применения лэпбукана уроке английского языка с четвероклассниками в соответствии с современными требованиями нормативных правовых документов. Выявлено, что, несмотря на некоторые недостатки, лэпбук как средство наглядности является целесообразным средством повышения уровня познавательной активности четвероклассников на уроках английского языка.
Ключевые слова: четвероклассники, наглядность, лэпбук, английский язык.

Введение.В основу ФГОС НОО положен системно-деятельностный подход, который предполагает всестороннее развитие личности обучающегося и учет индивидуальных особенностей и потребностей ребенка. При этом современные подходы к обучению строятся на том, что оно должно планироваться на основе активной деятельности с участием самих обучающихся [12, С. 169]. Поэтому актуализировалась потребность в научном обосновании и разработке новых средств наглядности, а также его использования в обучении младших школьников для стимулирования их познавательной активности.

Использованию принципа наглядности в образовательном процессе посвящены работы Я.А. Коменского, который аргументировал наглядность как основной принцип преподавания и назвал его «золотым правилом»

дидактики. Согласно этому правилу, использование всех органов чувств человека является необходимым условием обучения. Он заложил применение наглядных методов обучения [15, С 110]. Однако педагогические средства, формы и методы в современном образование находятся в постоянном развитии, в том числе, стремясь к соответствию потребностям новых поколений школьников. Соответственно, традиционные наглядные средства требуют модернизации и преобразования [5, С. 17].

Вопросы применения наглядных пособий на современных уроках в начальный классах нашли отражение в работе И.О. Шевцовой и Г.Л. Кривошеевой, где раскрываются возможности и способы использования средств наглядности в образовательном процессе [16, С. 210]. Активизации познавательной активности обучающихся посвящена работа Е.Д. Ваккер. Ценность данной работы состоит в том, что автор рассказывает про несколько способов для стимулирования познавательной деятельности школьников [4, С. 299]. Вместе с тем результаты их исследований не раскрывают особенностей применения средств наглядности на уроках английского языка.

Особенностям применения средств наглядности в обучении английскому языку посвящена работа Д.Д. Курносовой. В данной работе раскрыты такие визуальные средства наглядности, как презентации, схемы, таблицы, применение которых целесообразно для обучающихся в общем образовании. Однако в работе не затрагиваются специфические наглядные средства, которые можно было бы использовать для обучения английскому языку обучающихся начальных классов [10, С. 53].

На совершенствование учебной успеваемости младших школьников на уроках английского языка посредством инновационных форм обучения направлена работа В.К. Колесникова. Работа поднимает важные аспекты формирования интереса к учебе, который напрямую влияет на успеваемость обучающихся [6, С. 26]. Вместе с тем результаты исследований автора требуют дальнейшей дифференциации в зависимости от возраста и других особенностей обучающихся с 1 по 4 классы.

Значимость учёта психофизиологических особенностей восприятия учебной информации в области языковой подготовки рассмотрена в работе К. А. Тимошенко, которой изучены особенности познавательного интереса к урокам английского языка 5–6-классников [13, С. 186]. К.М. Трухачевой и Н.В. Бугаковой описываются основные типы личности, а также выявленные взаимосвязи между особенностями обучающихся и успешностью изучения ими иностранного языка. Однако в их работе не в полной мере приведены результаты анализа свойственных четвероклассникам особенностей, которые могут стать основой для подбора наиболее эффективных средств наглядности на уроках английского языка [14, С. 334].

Наряду с этим, одним из перспективных средств наглядности

многими исследователями признаётся лэпбук. Так, в исследованиях Н.В. Кузнецовой и Ю.А. Федуловой разработаны рекомендации по разработке макетов лэпбука в начальном общем образовании [9, С. 11]. Вместе с тем, результаты их исследований необходимо адаптировать к особенностям уроков английского языка.

Применение лэпбука на уроке английского языка в начальной школе исследовано О.М. Адаевой и Е.Д. Малаховой. Авторами отмечается, что благодаря лэпбуку «*педагог имеет возможность воспитать личность, которая нужна современному обществу, – личность, нестандартно мыслящую, способную предлагать и реализовывать различные идеи*» [1, С. 42]. М.А. Кузнецова рассматривает возможности использования лэпбука как средства контроля фоновых знаний младших школьников [7, С. 84]. Вместе с тем проанализированные разработки основаны на требованиях Приказа Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373, который в настоящее время утратил свою актуальность, а поэтому не могут учитывать требования федеральной рабочей программы по учебному предмету «Иностранный (английский) язык», входящей в ФОП НОО, утверждённой приказом Минпросвещения России от 18.05.2023 под № 372.

Таким образом, в настоящее время совершенствование педагогических средств активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников на основе применения принципа наглядности требует дальнейшего научного обоснования и разработки практических предложений, соответствующих современным требованиям ФГОС НОО и ФОП НОО. Поэтому актуальность работы не подлежит сомнению и предопределяет разрешение противоречия между необходимостью более эффективного применения принципа наглядности на уроках английского языка в начальной школе и наличием пока ещё не вскрытого потенциала применения лэпбука в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ФОП НОО.

Основная часть. В результате научного обзора в исследуемой области была сформулирована цель исследования: научное обоснование, разработка и проведение урока английского языка с четвероклассниками, основанного на повышении их познавательной активности посредством примененияилэпбука как средства наглядности. В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие задачи:

раскрыть сущность наглядности как основного принципа дидактики;

выявить недостатки и перспективы применения принципа наглядности на уроках английского языка в начальной школе;

выявить возрастные и другие особенности восприятия учебной информации четвероклассниками;

обосновать потенциал и целесообразность применения лэпбука, направленного на повышение познавательной активности четвероклассников на уроках английского языка;

подобрать методику оценки познавательной активности четвероклассников и оценить их стартовый уровень;

разработать и внедрить технологическую карту урока английского языка для четвероклассников с применением лэпбука как средства наглядности;

оценить результативность урока английского языка для четвероклассников с применением лэпбука как средства наглядности.

В рамках выполнения первой задачи было выявлено, что: сущность наглядности заключается в обогащении обучающихся чувственным познавательным опытом, который необходим для полноценного овладения изучаемого материала; одной из функций наглядности в образовательном процессе является активизация внимания обучающихся; существуют различные виды наглядности: натуральная, объемная, изобразительная, проекционно-интерактивная и звуконаглядная; одним из условий применения наглядности в процессе обучения является активное вовлечение самих обучающихся; средства наглядности должны дифференцироваться от возраста обучающихся, предмета изучения и индивидуальных особенностей обучающихся (тип восприятия).

В рамках выполнения второй задачи было установлено, что: традиционный урок английского языка в 4 классе характеризуется систематичным и последовательным изучением лексических единиц и грамматических правил; к особенностям традиционного урока английского языка следует отнести то, что: учитель является основным источником информации и контролирует образовательный процесс; преобладает ретроспективный стиль освоения учебного материала; урок следует четкому плану и имеет строгую структуру; на традиционных уроках английского языка в 4 классе принцип наглядности применяется с недостаточной эффективностью.

В рамках выполнения третьей задачи было выяснено, что: с точки зрения применения наглядности как педагогического средства из значительного количества классификаций следует выделить те, которые основаны на таких критериях, как канал восприятия информации и тип темперамента (по каналам восприятия информации различают: визуалы, аудиалы и кинестетики, а по темпераменту: сангвиник, холерик, меланхолик, флегматик);психофизиологические особенности восприятия учебной информации, которые отличают 4-классников от более младших или старших классов: преобладание наглядно-образного мышления, ярко выражена эмоциональная восприимчивость, начало формирования индивидуального стиля учебной работы и др.

В рамках выполнения четвёртой задачи было установлено, что: применение наглядных пособий в образовательном процессе развивает абстрактное мышление четвероклассников и способствует овладению обучающимися важнейшими мыслительными операциями;потенциал

применения наглядности заключается в стимулировании чувственного восприятия, увеличении мотивации и интереса к изучаемому предмету, а также в облегчении понимания сложной информации;существует множество нетрадиционных наглядных средств: виртуальные экскурсии и 3D-модели; образовательные видеоролики; дидактические материалы, сделанные своими руками; интеллект-карты (mind-maps) и др.;к преимуществам лэпбука относятся: активное обучение, интерактивность, индивидуализация, а к его недостаткам то, что создание лэпбука требует времени и специальных материалов, необходимость подготовки и ограниченный объем информации;применять такое средство наглядности, как лэпбук на уроках английского языка в 4 классе целесообразно по нескольким причинам: высокая эффективность в усвоении изучаемого материала обучающимися, развитие критического мышления, универсальность и гибкость.

В рамках выполнения пятой задачи был осуществлён подбор методики оценки познавательной активности четвероклассников. В результате сравнительного анализа нами была подобрана методика «Познавательная активность младшего школьника» А.А. Горчинской, которая позволяет оценить мотивационную и интеллектуально-познавательную сферы и оценивает различные аспекты познавательной активности: интерес, настойчивость, самостоятельность, мотивацию. Немаловажным преимуществом данной методики стало то, что она соответствует возрастным особенностям четвероклассников. Данная методика была реализована для оценки стартового уровня познавательной активности четвероклассников. В экспериментальной части приняли участие14 четвероклассников.

В рамках выполнения шестой задачи нами было разработано само наглядное средство, которое планировалось внедрять в урок (14 лэпбуков) и технологическая карта урока английского языка на тему PresentContinuousc применением лэпбука как средства наглядности.Всодержание лэпбука вошли основные разделы: обложка (название лэпбука «PresentContinuous»); шаблон с ответом на вопрос: когда происходит действие?; шаблон «Слова-маркеры»; мини-книжка «Употребление PresentContinuous»; мини-книжка «Вспомогательный глагол tobe»; раскладушки с правилом образования «PresentContinuous» («формула+», «формула-» и «формула?»). На следующем этапе (разработка макета лэпбука) было определено расположение разделов на странице лэпбука, крепление элементов (обложка, шаблон, мини-книжка, раскладушка) и размеры лэпбука. Далее были составлены тексты правил, формул, распечатаны шаблоны разделов на цветной бумаге, вырезаны и склеены все необходимые элементы лэпбука в соответствии с разработанным макетом. Технологическая карта урока с применением лэпбука как современного средства наглядности на уроках английского

языка среди обучающихся 4 класса включила следующие этапы: организационный этап; мотивирование и целеполагание; открытие нового знания; п**ервичное усвоение новых знаний**; физкультминутка; рефлексия (подведение итогов урока); заключительный этап (информация о домашнем задании). Приложением к технологической карте урока являлась презентация. Проведение урока по разработанной технологической карте завершалось повторным тестированием обучающихся (табл. 2).

В рамках выполнения седьмой задачи был проведён сравнительный анализ результатов стартового уровня познавательной активности 4-классников с уровнем познавательной активности после проведения урока с применением лэпбука, который показал положительные результаты проведённого эксперимента.

Заключение. Таким образом, исследование позволило выявить особенности применения принципа наглядности на уроках английского языка с четвероклассниками, к которым следует отнести целесообразность, потенциал применения лэпбука, а также его преимущества и недостатки. При этом в целом было выявлено, что лэпбук как средство наглядности оказался результативным средством повышения уровня познавательной активности четвероклассников на уроках английского языка. Наглядность и интерактивность данного наглядного средства способствовали облегчению понимания и усвоению учебного материала, а также активизировали познавательный интерес обучающихся. Использование красочных элементов лэпбука позволило представить грамматический материал («PresentContinuous») в доступной и увлекательной форме, что положительно сказалось на мотивации и активности младших школьников на уроке.

Список литературы

1. Адаева О.М. Использование лэпбука на уроке английского языка в начальной школе как средство формирования коммуникативной компетенции / О.М. Адаева, Е.Д. Малахова // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – Т. 8, № 4(29). – С. 34-43.
2. Бакина Ю.А. Повышение результативности запоминания иностранных слов третьеклассниками посредством мнемотехники / Р.Е. Булат, Ю.А. Бакина // Современные исследования: теория, практика, результаты: Сборник материалов VIII Международной НПК: АНО ДПО ЦРОиН, 2024. – С. 209-214.
3. Барыбина Н.В. О роли электронных образовательных ресурсов в преемственности этапов освоения иностранного языка при переходе в высшее образование / Р.Е. Булат, Н.В. Барыбина // Мультилингвизм как социальный контекст языка: проблемы и перспективы: сборник научных статей IV Международной НПК. – Киров: МЦИТО, 2024. – С. 256-260.
4. Ваккер Е.Д. К вопросу об активизации познавательной активности учащихся / Е.Д. Ваккер // Матрица научного познания. – 2017. – № 3. – С. 296-300
5. Волошина Г.В. Традиционные и нетрадиционные методы обучения английскому языку / Г.В. Волошина // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016.

– № 9-5. – С. 15-18.
6. Колесников В. К. Инновационные формы обучения на уроках английского языка как средство развития креативности младших школьников и повышения результативности обучения / В. К. Колесников // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – 2019. – № 3. – С. 25-26.
7. Кузнецова М. А. Лэпбук как средство контроля фоновых знаний младших школьников, сформированных на основе работы с англоязычной сказкой / М.А.Кузнецова // Научное мнение. – 2019. – № 5. – С. 82-85.
9. Кузнецова Н. В. Лэпбук как инструмент развития инициативности у обучающихся младшего школьного возраста / Н. В. Кузнецова, Ю. А. Федулова // Наука и Образование. – 2024. – Т. 7, № 1. - С. 11.
10. Курносова Д. Д. Особенности применения визуальных средств наглядности в обучении английскому языку учащихся средних классов / Д. Д. Курносова // Педагогика как призвание 2024: Сборник статей Международного профессионально-методического конкурса. – Петрозаводск: МЦНП "Новая Наука", 2024. – С. 50-54.
11.Методика «Познавательная активность младшего школьника» А.А. Горчинской // Электронный ресурс. – URL: https://sh-primorskaya-r04.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/200/6536/Anketir_detey.pdf(дата обращения 30.04.2025)
12. Сапельникова В.Г. Использование активных методов обучения как средства реализации системно-деятельностного подхода по ФГОС НОО / В.Г. Сапельникова, Е.А. Куренкова, Е. Н. Рассохина // Актуальные вопросы современной науки : Сборник статей VII Международной НПК. В 2-х частях. Часть 2. – Пенза: Наука и Просвещение, 2023. – С. 168-170.
13. Тимошенко К. А. Развитие познавательного интереса 5-6-классников на уроках английского языка / К. А. Тимошенко, Р. Е. Булат // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской НПК. – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – С. 185-187.
14. Трухачева К. М. Учет психофизиологических особенностей школьников при обучении иностранному языку / К. М. Трухачева, Н. В. Бугакова // Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании. – Воронеж: ВГПУ, 2022. – С. 329-335.
15. Турчин Г. Д. Золотое правило дидактики Я.А. Коменского / Г. Д. Турчин // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Т. 10, № 3. – С. 109-111.
16. Шевцова И. О. Дидактические условия оптимального применения средств наглядности в учебном процессе в начальной школе / И. О. Шевцова, Г. Л. Кривошеева // Академическая публицистика. – 2022. – № 3-2. – С. 204-211.

УДК 371.01

ПРИНЦИП ДИДАКТИЧЕСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ В СОУСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ХУДОЖНИКА И ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ротмирова Елена Александровна,
УО «Белорусская государственная академия искусств»,
г. Минск, Республика Беларусь
elena-rotmirova@rambler.ru

Аннотация. Современные смыслы и потенциал дополнительного образования педагогических кадров заключается в устойчивом понимании и требованиях к обеспечению развития их как компетентных специалистов. Соответственно, данный материал актуализирует требования к предоставлению для самих педагогов принципиальных маркеров, гарантирующих видение образа профессионала, успешного решающего образовательные цели и задачи. Основной акцент ставится на принципе дидактической рациональности, при соблюдении которого создаются условия для эффективного сотворческого взаимодействия с обучающимися, появляются внутренние и внешние мотивы для развития профессионального мастерства, исследовательского педагогического поиска и открытия эффективных дидактических средств, освоенияинновационного опыта культуродействия в аспекте принятия рациональных успешных, нестандартных путей и решений,своевременного ситуативного реагирования на проблемные задачи образовательной среды.
Ключевые слова: профессиональное мастерство, соуспешность, дидактическая рациональность.

Введение. Современная социокультурная ситуация определяет общие тенденции развития образовательного пространства на всех уровнях и сферах проявления, ориентируя как специалистов теоретиков, так и педагогов-практиков к открытию новых способов и условий совершенствования, реализации, модернизации, обогащения трудового, культуросозидательного потенциала общества, стратегий успешности и продуктивности [5; 6 и др.]. Вместе с тем, все чаще наблюдается сокращение границ и временных рамок становления профессионала, педагогического мастерства, культурного дидактического опыта педагога; сокращаются циклы возобновления и пополнения нового компетентностно ориентированного знания [1; 4; 5 и др.]. Культуробезопасность, институционализация, профессионализация задают ведущие ориентиры развития образа профессиональной и жизнедеятельности современного специалиста-педагога, культурного пространства в которое встраивается, реализуемый образовательный процесс [3; 7 и др.]. Соответственно, очевидно, что как педагогическая, так и дидактическая культура современного успешно работающего педагога, сотворяющего социокультурный образ деятельности для обучающихся, образуется на

основе выдвигаемых и принципиально реализуемых компетентностно ориентированных задач, аксиологии самосознания.

Основная часть. Персональная культура профессиональных действий учителя-художника обретает развитие в направлении соуспешности только при его самомотивированном, активном участии в разнообразных формах социальной, художественно-творческой и художественно-дидактической активности. В ситуациях понимания образовательных тенденций и продуктивного реагирования на проблемы современной культурно-образовательной, культуротворческой среды, возможно целостное представление основныз культурных шагов и результатов деятельности всех субъектов соучастников. В условиях принципиально обоснованного выбора культурных методов и средств, системного привлечение актуальных дидактических ресурсов достигается цель педагогического видения культурно-дидактического образца успешного учебного процесса, активируется и своевременно запускается профессиональный опыт, открывается разносторонний творческий потенциал учителя-художника и обучающихся.

Учитывая, что компетентностно ориентированные культурно-образовательные процессы базируются на комплексе процедур культуры восприятия и осознания основных художественно-дидактических тенденций, технологизации и презентирования результатов деятельности, полагаем, что именно принцип дидактической рациональности сможет гарантировать принятие каждым субъектом (соучастником процесса обучения) развиваемого дидактического образца, обеспечивающего маркерами-навигаторами в культурно-образовательном пространстве творческого созидания культуротворческих образцов, претворения актуальных замыслов.

Основные смыслы рационализации дидактического процесса в обучающих ситуациях открытия нового и изображения сформированного замысла заключаются не сколько в стремлении к показу инноваций, альтернативного нового, а в достижении задач устойчивости наиболее эффективного, принятого за основу, осознанного как педагогическая ценность и продуктивный культурный образец учебных действий. С позиции О.И. Генисаретского[3], следует учитывать основную миссию и социально-культурную сторону современного художественного образования, призванную характеризоваться в ряду ведущих процессов институционализации художественно-дидактического поведения и сопутствующих ему художественно-творческих переживаний, формирования социально признанного многообразия учебных занятий по изобразительному искусству, образовательных потребностей и творческих возможностей, где профессионализация и социальное проектирование учителя-художника обеспечивают профессионализацию художественно-дидактических систем. Причем, основной дидактический эффектоожидаемо

подтверждается через активные культурно-дидактические и культуротворческие практики самого педагога по: 1) прогностическому анализу целесообразности и подбора рациональных путей процесса профессионализации (1-й ближайший горизонт анализа); 2) переходу от процесса, как объекта профессионализации, к широкому кругу институционализированных занятий, но еще не профессионализируемых (2-й глубокий уровень); 3) переход оттрадиционных занятий к рациональному дидактическому и культуротворческому поведению (3-й уровень более глубинных процессов) [3; 6 и др.].

Понимая, что современная художественная дидактика интенсивно трансформируется в науку, инженерию и искусство эффективного обучения, открывая развивающие способы действий, расширяя общую теорию обучения искусству на основании объединения задач исследования, проектирования и преподавания [6; 7 и др.], полагаем, что процесс художественно-дидактического развития обучающихся и становления мастерства учителя-художника должен выступать как праксионаправленный, культурно реализуемый, сопровождаемый системой цельно-образных шагов и представлений, гарантирующий возможностирационально действовать по ситуации, открыто и сотворчески решать практико-ориентированные задачи. Общекультурное развитие будет возможно в условияхпостановки и практического подтверждения ответов на вопросы (Почему это необходимо видеть и знать? Как этот опыт был открыт и реализован? Какова жизненная важность нового знания и его отношение к человеку? Какова познавательная и жизненная сила, полезность нового опыта?). Проблемностьхудожественно-дидактических замыслов обеспечивает обучающимся потребность в открытиях нового знания и способов действия, достигается поиском праксиологических задач и направлений целенаправленного движения художественно-творческих ресурсов. Художественно-образовательные занятия необходимо рассматривать как эстетосообразную, интеллектуально-смысловую форму организации, имеющую подвижную художественно-дидактическую структуру, элементы которой построены по законам не только эмоциональной насыщенности, но и социокультурной и индивидуальной полезности, рационализации.

Рационально организованный режим сотворческой работы учителя-художника с обучающимися имеет особую специфику культуры действий, которая обуславливается требованиями осмысленной рациональности. Дидактическая рационализация культурно-развивающего процесса, в свою очередь, принципиально гарантирует системную упорядоченность художественно-творческих шагов и уход от необдуманной спонтанности. Выдвигается задача не только нахождения аудиовыхода образовательным идеям, но и их визуального представления в системе создания культурных образов и образцов, закрепления в среде открытых

социокультурных норм и границ. Только организация устойчивых процедур осмысленного присвоения и целенаправленной реализации нового, перспективного, востребованного, компетентностно ориентированного опыта позволит развитие культуры полезной и соуспешной профессиональной и учебной деятельности. Педагогическая установка на аксиологию полезности, творчества, положительных эмоций и рациональности будет способствовать проектированию обучающимися индивидуального маршрута художественно-творческого открытия нового и оригинального, рационализации познавательных шагов культурно ориентированной деятельности через ее ассоциативное представление.

С позиции современных исследователей [3; 6; 7 и др.], если дидактическая установка соотносима с пользой и благом (добром), а основная форма с образом и красотой, то в рамках тройки самоценностей конструкция будет соотносима с творческой истиной. Возможно поэтому, что существующие в педагогике искусства тенденции ориентации на рациональность и культуру позволили относительно задач интенсификации художественно-дидактического процесса запуск инновационных механизмов и креативных практик обеспечения возможностей продуктивной деятельности, направленности на соуспешность учителя-художника во взаимодействии с обучающимися. А если учесть, что по мнению В.А. Шадрикова [8], познание осуществляется не только эмоционально, но и рационально, то у обучающихся не только проявляются, но и интенсифицируются способности определенного духовно-творческого состояния. Осознавая то, что одинаковых решений для всех практически нет, как и возможностей передачи художественно-творческого опыта без учетадуховныхкачествсубъектов и средовых условий обучения, важна адаптация к социокультурным реалиям, осуществляемая как непрерывный, гибкий процесс одухотворенного художественно-дидактического сотворчества. Только в условиях рационализации дидактических действий, использования эффективных временных, материальных ресурсов возможно развитие должной субъектно-смысловой, познавательной направленности обучающихся.

Заключение. Приходим к выводу, что вершиной формообразования культурно-образовательной среды, в условиях которой эффективно функционирует субъект-субъектный процесс обучения, выступает общая принципиальная установка на дидактическую рациональность через: 1) учет законов и закономерностей содержательно-функционального и художественно-творческого построения всех культурных практик деятельности учителя-художника и учащихся; 2) двустороннее понимание и конструирование на основе системного анализа ведущих полисубъектных действий. Требование дидактической рациональности предстанет как задача достижения технологической и содержательной мер художественно-

творческих и художественно-дидактических шагов. Профессиональное дидактическое мастерство учителя-художника и художественно-творческий опыт будут содействовать смыслотворчеству, осознанному стремлению обучающихся к достижению культуры созидания, выработке художественно-творческой манеры. Обретенный обучающимися культурный опыт гарантирует воспроизводство, продуктивное построение индивидуального образа, стратегии самоопределения.

Очевидно, что учитель-художник и ученики выступят как сотворцы собственного профессионального, художественно-творческого успеха, гарантируемого дидактическими механизмами рационального достижения продуктивных замыслов, полезных решений и эмоционально-положительных открытий. В рамках функционально-организованной цельности профессиональных действий учителя-художника в направлении дидактической рациональности возможно понимание аксиологии самотворчества и совершенствования, выбора стратегии соуспешности и сотворчества, где особую актуальность приобретает профессиональный посыл [2] «От человека образованного к человеку культуродеятельностному».

Дидактически рационально выстроенный процесс сможет стать ведущим целевым приоритетом наравне с компетентностно ориентированными практиками соуспешной деятельности с обучающихся в принципиальных границах культурно-образовательных практик, индивидуально-творческих траекторий развития. Полагаем, что именно дополнительное образование взрослых призвано выступить в качестве устойчивого культурного механизма, обеспечивающего перспективный опыт развития профессионального мастерства учителя-художника, его своевременный анализ и прогнозируемость профессиональных дидактических действий; способствуя успешному формированию художественно-дидактических мыслеобразов, гарантии рационального выбора инструментария для воплощения педагогических замыслов и художественно-творчески идей.

Список литературы

1. Беляев В. И. Культура, духовность, образование: диалектика взаимодействия / В. И. Беляев // Мир образования – образование в мире. – 2005. - № 1. – С. 45-55.
2. Брежнева Е. Г. Теоретический анализ понятийного поля терминов, применяемых в духовно-нравственном воспитании детей и молодежи / Е. Г. Брежнева // Вестник СИБИТа. -2024.-Т. 13,№ 2. - С. 5-9.
3.ГенисаретскийО. И. Философия проектности: из истории проектной культуры второй половины XX века / О. И. Генисаретский. -М. : Ленанд, 2016. – 400 с.
4. Каган М. С. Философия культуры :учеб. пособие для вузов / М. С. Каган. -М. :Юрайт, 2024. – 353 с.
5. Карпичев В. С. Опережающее обучение государственных служащих // В. С. Карпичев, Ю. В. Колесников, В. Л. Романов, Н. С. Мельникова. – Образование и общество. –

2004. - № 1. – С. 72-79.
6. Мелик-Пашаев А. А. Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 2022. — 239 с.
7. Чошанов М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий // М.А. Чошанов / Образовательные технологии и общество (EducationalTechnology&Society).- 2013.- Т.16. - № 3. -С. 684–696.
8. Шадриков В. Д. Духовные способности / В. М. Шадриков. - Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. - 182 с.

УДК 373.31

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Рубан Юлия Игоревна, Слота Наталья Владимировна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
ruban_julia87@mail.ru, nataliya.slota@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования функциональной грамотности у младших школьников (ФФГМШ) в условиях современной начальной школы. Анализируются основные трудности, связанные с недостаточной подготовленностью учащихся к самостоятельному использованию знаний в повседневной жизни, а также предлагаются пути их решения на основе современных педагогических подходов и технологий.
Ключевые слова: функциональная грамотность (ФГ), младшие школьники, образовательных технологии, цифровые технологии, пути решения, начальная школа.

Введение. В современном динамично развивающемся мире, где объем информации растет, а требования к навыкам и компетенциям человека постоянно меняются, вопрос развития функциональной грамотности у младших школьников приобретает особую актуальность. Одним из аспектов является формирование функциональной грамотности (ФФГ) – способности человека применять полученные знания и умения для решения реальных жизненных ситуаций [6, с. 15]. Однако на практике наблюдается ряд проблем, препятствующих эффективному развитию функциональной грамотности в начальной школе.

Основная часть. Анализируя научно-педагогические источники, можно выделить основные проблемы, возникающие в процессе ФФГМШ в условиях современной начальной школы:

1. Несоответствие между целевыми ориентирами, которые обозначены во ФГОС НОО и реальной практикой преподавания.

Во ФГОС НОО обозначены целевые ориентиры, а также требования к

результатам освоения образовательной программы и условия ее реализации. В стандарте подчеркивается важность формирования у младших школьников универсальных учебных действий (УУД), которые являются основой функциональной грамотности. Однако часто наблюдается несоответствие между заявленными требованиями и их реализацией на практике.

Во многих учебных заведениях доминируют традиционные подходы к обучению, ориентированные на передачу готовых сведений и репродуктивное воспроизведение данных. Это не способствует достаточному развитию у обучающихся навыков анализа, синтеза, оценки информации и решения практических задач.

В учебных программах и пособиях недостаточно представлены задачи, моделирующие ситуации, с которыми можно столкнуться в реальной жизни. Из-за этого затрудняется понимание применимости полученных знаний в быту [1, с. 6].

Стандарты начального общего образования требуют учета межпредметных связей для создания цельного представления об окружающем мире и развития функциональной грамотности [11, с. 31]. Однако часто педагоги сталкиваются с трудностями при проведении уроков.

2. Недостаток знаний о функциональной грамотности.

Чтобы сформировать функциональную грамотность у учащихся, учителю необходимо владеть знаниями в области образовательных технологий, уметь организовывать исследовательскую и проектную деятельность, создавать развивающую среду [4, с. 45]. Однако многие учителя начальных классов не имеют достаточной подготовки в области формирования функциональной грамотности.

Недостаточное владение современными образовательными технологиями. Учителя не всегда владеют нужными умениями для применения личностно-ориентированных, проектных, игровых и других современных технологий, способствующих формированию функциональной грамотности [2, с. 68].

Не все учителя ясно осознают, что такое функциональная грамотность и как ее формировать в ходе обучения различным предметам.

Многие учителя не имеют достаточного опыта работы с практико-ориентированными задачами, моделями и ситуациями, требующими использования знаний на практике.

Учителя часто испытывают нехватку времени на самообразование, посещение семинаров и тренингов по повышению уровня знаний.

3. Ограниченность пособий и УММ.

Качество пособий имеет большое значение в формировании функциональной грамотности. Однако существующие УМК не всегда отвечают требованиям современного образования.

В большинстве УМК преобладают теоретические задачи, а не с

применением этих знаний на практике.

Не все учебные пособия содержат материалы, которые помогают учащимся работать с информацией, анализировать тексты, решать проблемы и принимать решения.

Зачастую пособия не учитывают возможности информационных технологий для улучшения качества образования и развития функциональной грамотности [9, с. 82].

Отсутствие вариативности и адаптивности. УМК не достаточно учитывают персональные характеристики учащихся, что затрудняет организацию дифференцированного обучения.

4. Влияние окружающей среды.

Окружающая среда оказывает значительное влияние на грамотность учеников младших классов.

Низкий уровень читательской культуры в семье. Если родители сами не прививают детям любовь к чтению, то у детей возникает недостаточный словарный запас, трудности с пониманием текста и, как следствие, низкий уровень читательской грамотности [5, с. 105].

Негативное влияние медиа и гаджетов. Неконтролируемое применение гаджетов и социальных сетей способно привести к снижению концентрации внимания, ухудшению памяти и нарушению общения.

Социально-экономическое неравенство. Ребята из малообеспеченных семей часто имеют возможность получить образование невысокого качества, что негативно сказывается на их образованности.

Миграция и мультилингвизм. Дети, для которых русский язык не является родным, могут испытывать трудности в освоении языка и грамотности [12, с. 128].

5. Цифровизация школы.

Внедрение цифровых технологий даёт новые возможности, но также создаёт новые вызовы.

Неравный доступ к цифровым технологиям. Многие семьи и школы имеют неравный уровень доступа к компьютерному оснащению и высокоскоростному интернету. Учителя и учащиеся не всегда умеют применять цифровые технологии в обучении [10, с. 147].

При работе с информацией в интернете от учащихся требуется умение критически мыслить, находить и фильтровать данные. Они должны быть обучены правилам безопасного поведения в интернете.

Пути решения проблем.

Чтобы повысить эффективность ФФГМШ, необходимо принять комплекс мер, направленных на решение выявленных трудностей.

1. Необходимость корректировки программ обучения.

В программы необходимо включить больше задач, имеющих отношение к реальной жизни. Разработка новых образовательных программ, отвечающих требованиям ФГОС и учитывающих актуальные

направления развития образования [1, с. 6].

2. Важно совершенствовать компетенции педагогов в области функциональной грамотности. По мнению А.Р. Гаджиевой, для эффективного обучения младших школьников основам функциональной грамотности необходимо два ключевых фактора:

1) учителя должны обладать достаточными знаниями и умениями в области функциональной грамотности, а также владеть современными методиками обучения;

2) наличие разнообразных качественных учебных материалов, включая пособия, мультимедийные инструменты и интерактивные приложения, специально разработанных для формирования умений применять знания на практике [3].

3. Следует обеспечить образовательные учреждения компьютерным оснащением, высокоскоростным интернетом и лицензионным ПО.

4. Вовлечения родителей в процесс обучения через совместные занятия, проведение родительских собраний, консультаций и тренингов, которые посвящены повышению их осведомленности о проблемах, связанных с уровнем обученности, а также участия родителей в этом [8].

5. Развитие цифровой компетентности. Обучение учителей и детей эффективному использованию цифровых инструментов в процессе обучения. Разработка платформ и ресурсов, способствующих ФФГ.

По мнению К.И. Кондаковой, цифровые образовательные ресурсы, такие как LearningApps.org, Learnis, Genially, Scratch и Wordwall, предоставляют педагогам широкие возможности для создания и удобных в использовании образовательных материалов. С их помощью можно разрабатывать интерактивные задания, творческие проекты и web-квесты, способствующие развитию функциональной грамотности у младших школьников в рамках урочной и внеурочной деятельности [7].

6. Критическое мышление. Обучать школьников умению анализировать информацию, выявлению противоречий и аргументации своей точки зрения [13, с. 163].

7. Использование в работе различных образовательных технологий, таких как, проектная и исследовательская деятельность, игровые и кейс – технологии. В процессе обучения ученики используют полученные знания на практике и развивают метапредметные навыки [7].

Заключение. ФФГМШ – сложный и многогранный процесс, который требует комплексного подхода. Выявленные проблемы указывают на то, что необходимо совершенствовать систему начального образования. Преодоление этих проблем, создание и внедрение эффективных мер по их решению позволят повысить качество образования и подготовить конкурентоспособных специалистов, которые смогут успешно адаптироваться в современном мире. Дальнейшие исследования должны уделить внимание разработке и апробации инновационных технологий,

изучить воздействие социокультурных факторов и цифровизации на этот феномен.

Список литературы

1. Александрова, С.Э. Теоретические основы формирования функциональной грамотности младших школьников / С.Э. Александрова // Современная начальная школа: проблемы и перспективы развития: Сборник материалов I Международной научно-практической конференции, Грозный, Махачкала, 27–28 апреля 2023 года. – Грозный, Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет; Издательство АЛЕФ, 2023. – С. 15-23. – EDN GXDTGL.
2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов. – М.: Просвещение, 2010. – 151 с.
3. Гаджиева А.Р. Педагогические условия формирования финансовой грамотности младших школьников с использованием интерактивных технологий/ Инновации. Наука. Образование. –2021. –Т1. – № 44. –С.123-132.
4. Галактионова, Т.Г. Формирование функциональной грамотности младших школьников в условиях реализации ФГОС: методические рекомендации /Т.Г. Галактионова, Л.И. Костикова. – СПб.: КАРО, 2018. – 152 с.
5. Граник, Г.Г. Когда книга учит: Книга для учителя / Г. Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
6. Ковалева, Г.С. Функциональная грамотность: что это такое и как ее формировать? / Г.С. Ковалева // Образование в современной школе. – 2016. – № 1. – С.15-22.
7. Кондакова, К.И. Особенности формирования основ финансовой грамотности младших школьников / К.И. Кондакова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 23 (522). – С. 264-265.
8. Милованова Л.А. Характеристика понятия и педагогического инструментария развития финансовой грамотности у младших школьников / Л.А.Милованова, И.Н.Разливинских, Н.С.Стерхова // Проблемы современного педагогического образования, 2022. – С. 234-236.
9. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования / И.В. Роберт. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
10. Солдатова, Г.У. Жизнь онлайн: факторы риска и развития личности в интернет-среде / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Чигарева, Е.Ю. Львова. – М.: Фонд развития Интернет, 2013. – 192 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. N 286, с изменениями и дополнениями от 18.07.2022 г.).
12. Хайруллина, Э.Р. Проблемы формирования функциональной грамотности у детей-мигрантов в условиях современной начальной школы / Э.Р. Хайруллина // Вестник Казанского технологического университета. – 2019. – Т.22. – № 6. – С. 127-131.
13. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

УДК376.3

ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Саакова Алина Павловна, Сафонова Виолетта Викторовна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
alinapanzhar@yandex.ru

*Аннотация.*Обогащение лексического запаса является важной задачей в работе с детьми старшего дошкольного возраста, особенно с теми, кто имеет общее недоразвитие речи. В данной статье рассматривается ТРИЗ-технология (теория решения изобретательских задач), которая представляет собой эффективный инструмент, направленный на развитие творческого мышления и способности к решению проблем, что, в свою очередь, способствует не только расширению словарного запаса, но и улучшению речевых навыков. Отмечаются специальные методики ТРИЗ-технологий.
*Ключевые слова***:** ТРИЗ-технология, лексический запас, общее недоразвитие речи, связная речь, дошкольный возраст.

Введение. Общее недоразвитие речи (ОНР) характеризуется значительными нарушениями речевого развития, что негативно сказывается на общении и социализации детей. Развитие лексического запаса становится одной из ключевых задач логопедической работы, поскольку отсутствие достаточного объема слов приводит к ограничению выражения мыслей и эмоций. Лексический запас является основой для успешной коммуникации. Он включает в себя как активные, так и пассивные слова, которыми ребенок умеет оперировать. Для детей с ОНР 3 уровня обогащение лексического запаса критически важно для:

1. Улучшения речевой активности. Расширяя словарный запас, дети начинают лучше выражать свои мысли и чувства, что способствует более уверенной социализации.
2. Формирования базовых навыков обучения. Словарный запас является основой для понимания образовательного контента. Более богатый лексикон помогает детям усваивать информацию более эффективно.
3. Развития навыков чтения и письма: Дети с развитыми речевыми навыками легче осваивают чтение и письмо, что открывает перед ними более широкий спектр возможностей в образовательной сфере.

Речь и язык играют ключевую роль в формировании социальных навыков, планировании деятельности, развитии мышления и речевого общения, что обеспечивает гармоничное и комплексное развитие ребенка. Школьное обучение требует соответствующего уровня лексического запаса. Эффективная коммуникация с педагогами и одногруппниками позволяет детям свободно выражать собственное мнение и получать необходимую

обратную связь. Это создает основу для успешной адаптации к учебному процессу и предотвращает коммуникативные затруднения в образовательной среде. Дошкольники, имеющие ОНР, сталкиваются со сложностями в использовании имеющегося у них лексического багажа.

Основное направление работы над связной речью и лексическим запасом детей старшего дошкольного возраста с ОНР — это развитие навыков полноценного рассуждения. Этот процесс включает в себя формирование умения выделять главное, необходимое для аргументации своего мнения. Также важным аспектом является развитие навыков использования разнообразных языковых средств. Практика показывает, что эффективное развитие данных навыков у детей с ОНР может быть достигнуто через применение технологий ТРИЗ. Теория решения изобретательских задач, или ТРИЗ — это набор методов решения и усовершенствования технических задач и систем, с помощью нахождения и решения технических противоречий [1].

В настоящее время данная технология, адаптированная А.М. Страунинг для дошкольников, представляет собой одну из самых успешных педагогических методик. Этатехнология объединяет в себе работу над развитием устного высказывания, мыслительных способностей и творческого воображения [1].

Основная часть. Для успешной коррекции речевых нарушений и повышения эффективности овладения языковыми навыками приемы и методы технологии ТРИЗ в настоящее время находят широкое применение. Развитие у дошкольников изобретательской смекалки, творческого воображения и диалектического мышления — вот основные задачи, которые ставит перед собой теория решения изобретательских задач для детей с особыми образовательными потребностями. Формирование и развитие связной речи на основе активизации творческого мышления способствует более успешной интеграции дошкольников с ОНР в продуктивную познавательную, исследовательскую и изобретательскую деятельность. Достижение поставленных целей в работе с детьми зависит от успешного решения нескольких ключевых задач. В частности, важно осуществлять системный подход к ознакомлению детей с окружающим миром, способствуя формированию системного мышления. Еще одним важным аспектом является стимулирование интереса к собственным открытиям через поисковую и исследовательскую работу. Недостаточно только передавать информацию, необходимо вдохновлять детей на самостоятельное познание и творчество, развивая их воображение в различных видах продуктивной деятельности [4].

При работе с ТРИЗ-технологиями акцент делается на побуждении детей к творческому мышлению, а не на передаче готовых знаний. Работа сказками, решение сказочных задач и выдумывание новых историй с применением специальных методов — все это важные компоненты.

Рассмотрим некоторые ТРИЗ-методики для развития у детей связной речи при ОНР. Одним из методов является «Моделирование сказок». Здесь уделяется внимание обучению детей созданию сказки по предметно-схематической модели. Детям показывается предмет или картинка, которые должны послужить отправной точкой для их фантазии. Например, черный домик может стать основой для новой истории – может это будет домик бабы Яги, и он черный потому, что ее обитатель злой [5].

На следующем этапе рекомендуется предложить детям несколько карточек с изображениями героев, уже нарисованными в схематичном стиле (люди, сказочные персонажи, животные, волшебные объекты, явления). После этого они смогут выбрать карточку и использовать ее для сочинения сказки [5].

Игровая задача под названием «Сборник сказочных персонажей». В рамках этого метода дети придумывают новую сказку, используя уже знакомых им героев из других историй. Например, они могут представить ситуацию, где Кот в Сапогах встречает Золушку и помогает ей найти принца. Принцип «Старые герои в новых приключениях» способствует развитию детского воображения, разрушает стандартные представления у ребят и создает условия, при которых старые персонажи попадают в необычные обстоятельства, которые могут быть магическими и необыкновенными [5].

Метод «Спасательные ситуации в сказках» открывает возможность создавать разнообразные сюжеты и финалы, что помогает развивать у детей способность находить выход из сложных ситуаций. Например, в один прекрасный день котенок решил поторопиться к воде и нарыл бурлящий поток. Затем он встретил ненавистного ворона и попросил его помочь накормить голодных малышей. Таким образом, маленькие ученики стремятся найти креативные способы спасения несчастного котенка.

Метод «Сказки по-новому» открывает новые горизонты для уже известных сюжетов, например, превращая старую сказку «Крошечка – Хаврошечка» в новую историю под названием «Хаврошечка – злая и ленивая». Эффективное средство развития речи и пополнения лексического запаса у детей с ОНР в дошкольном возрасте может быть внедрение методов ТРИЗ. Использование специальных ТРИЗ-методик помогает педагогам организовать систему коррекционно-развивающей работы по обучению детей различным творческим способам выражения мыслей, что ведет к улучшению связной речи у детей с ограниченными возможностями. В результате дети начинают говорить более осознанно и с легкостью, развивая способность логически излагать этапы решения задачи в форме полных и связных высказываний [5].

Технология ТРИЗ способствует расширению лексического запаса слов через несколько механизмов. Во-первых, она формирует умение устанавливать разнообразные смысловые связи (родственные,

антонимические, родовидовые) между различными словами. Данная технология также развивает способность идентифицировать предметы по их ключевым характеристикам, отвечая на базовые вопросы идентификации («Кто это?», «Что это?»). Помимо этого, ТРИЗ обучает описанию действий, связанных с различными состояниями объектов – их движением, потенциальными действиями и возможностями взаимодействия с ними (через вопросы «Что делает?», «Что будет делать?», «Что с ним можно делать?»). Не менее важно, что технология помогает освоить навык описания качеств и признаков предметов, таких как «красивый» или «мягкий», что существенно обогащает словарный запас и делает речь более выразительной. ТРИЗ-технология играет ключевую роль в расширении словарного багажа детей, помогая им освоить многогранность языка. Рассмотрим пример многозначных слов: одно и то же слово "ручка" применяется к совершенно разным предметам – у чашки, сумки и зонтика. Преодоление страха ошибиться и формирование навыков ведения диалога – важные аспекты этой методики. Она стимулирует детей к творческому мышлению и активному самовыражению, поощряя их высказывать собственное мнение. Все языковые инструменты становятся более действенными благодаря применению ТРИЗ-подхода. Особенно заметно развитие образности речи: дети начинают уверенно использовать оценочные выражения, метафоры, противоположные понятия и слова-синонимы [7].

Практика логопедической работы демонстрирует, что использование ТРИЗ-технологии, включающей разнообразные методики, игровые упражнения и креативные задания, значительно повышает эффективность усвоения программы по развитию связной речи у дошкольников старшего возраста с ОНР. Логопедические занятия, построенные на принципах ТРИЗ-технологии, часто содержат элементы сказочных историй и игровых ситуаций, которые погружают детей в атмосферу проблемного поиска и активизируют когнитивные процессы. Анализируя опыт педагогической деятельности, можно заметить, что содержание творческих упражнений и игровых активностей на логопедических коррекционных занятиях определяется тематикой изучаемого материала. Дети, участвуя в играх с компонентами ТРИЗ-методологии, осваивают навыки создания и селекции оригинальных объектов, наделения их специфическими функциями, придумывания несуществующих наименований, систематизации и следования определённому алгоритму. Практическая реализация творческих идей в форме сочинений, сказочных историй, загадок и рукодельных изделий является необходимым условием заданий, предлагаемых детям через игровую деятельность и алгоритмические схемы. Старшие дошкольники с третьим уровнем ОНР могут значительно улучшить свои навыки связной речи и возможности лексического запаса через игровые методики. Эти игры стимулируют исследовательскую,

поисковую и изобретательскую активность. Методология ТРИЗ предлагает разнообразный инструментарий, который эффективно зарекомендовал себя в коррекционной работе с детьми, имеющими данную речевую патологию [3].

Примеры игр на развитие лексического запаса у дошкольников с ОНР с использованием ТРИЗ-технологий:

1. «Пять волшебников», «Добавь словечко», «Необычные загадки». Игры, основанные на методе аналогий (синектики), которые направлены на активизацию творческого мышления и помогают корректировать недостатки освоения детьми некоторых речевых эталонов.
2. «Хорошо-плохо» согласно лексической теме или её вариантах — «Удобно-неудобно», «Нравится-не нравится». Например, «хорошо, что ёж колючий: его не обидит волк, но плохо, что его не погладишь».
3. «Перенос признаков с одного объекта на другой». Детям предлагается «подарить» свойства этого предмета рассматриваемому объекту. Первые слова, пары слов детям помогает выбрать логопед, возможно с помощью предметных картинок.
4. «Объект и его части». На большом круге — карточки с изображение рукотворных и природных объектов, в зависимости от изучаемой темы недели. Значение каждого слова, обозначающего выбранный объект, объясняется сначала педагогом, затем детьми [8].

Деятельное использование ТРИЗ-технологии приводит к активизации познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста. Развитие лексического запаса ребенка через применение ТРИЗ ставит перед собой задачу не только расширения словарного запаса, но и формирования навыков самостоятельного мышления и действия.

Суть ТРИЗ заключается в том, что ребенок учится обобщенным алгоритмам организации своей речевой активности, что в свою очередь формирует у него умение находить нестандартные, оригинальные решения проблем. Результаты применения ТРИЗ-технологии включают в себя не только повышение интереса к обучению и активизацию речевой деятельности, но и развитие творческого мышления и способности к самостоятельному решению задач.

Для стимулирования креативности и формирования мотивации к самовыражению важно обратить внимание:

- на развитие образного мышления и яркости выражения в речи;
- на использование разнообразных лексических приемов, таких как метафоры, сравнения, антитезы и синонимы;
- на повышение эффективности использования всего языкового арсенала;
- на осмысленное построение лексико-грамматических конструкций и грамотное их применение в речи и письме.

Создание мотивационных установок, направленных на проявление

творческого потенциала, способствует формированию осознанности в усвоении языковых средств. Когда человек осознает полный спектр возможностей языка и умеет грамотно ими пользоваться, это открывает перед ним множество путей для выражения своих мыслей и чувств [6].

Заключение. Таким образом, развитие образной стороны речи и расширение лексического запаса не только способствует эффективному общению, но и оказывает влияние на самосознание и самоопределение человека. Когда мы понимаем, какой точно инструмент нам нужен для выражения определенной мысли или чувства, мы становимся более уверенными в своих высказываниях и взаимодействиях с окружающим миром. ТРИЗ технология «даёт детям возможность самостоятельно находить ответы на поставленные и интересующие вопросы, учит анализировать, создает ситуацию успеха, позволяет осуществлять взаимообмен результатами решения детей друг с другом и со взрослым, расширяет диапазон воображения и нестандартного мышления, предоставляет возможность дошкольнику проявить свою индивидуальность». При этом нетрадиционные формы работы с детьми дошкольного возраста не исключают применение традиционных методик и технологий. Их основная функция скорее заключается в дополнении, модернизации и совершенствовании традиционных технологий. Освоение грамматики и развитие монологической речи напрямую зависят от владения словарным составом родного языка, что свидетельствует о глубокой взаимосвязи между связной речью и лексическим запасом. Семантический аспект, включающий уточнение значений и укрепление межсловесных связей, играет не менее важную роль в процессе обогащения словарного запаса, чем простое количественное расширение используемых слов. Внимательное отношение к содержательной стороне лексических единиц становится неотъемлемой частью комплексного языкового развития детей.

Список литературы

1. Артемьева О. И. Система ТРИЗ как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста / О. И. Артемьева. — Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2019 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2019. С. 17-20. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/320/14711/ (дата обращения: 11.05.2025).
2. Ковалева, А. И. Теоретические основы проблемы обогащения словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. И. Ковалева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 46 (232). — С. 293-295. — URL: https://moluch.ru/archive/232/53844/ (дата обращения: 15.05.2025).
3. Насибуллина А. Д. Использование ТРИЗ-технологии в процессе развития навыков творческого рассказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А. Д. Насибуллина // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 213-216.
4. Телепнева Н. А., Маслова И. Н., Гребенюк И. И. Использование ТРИЗ-технологии в развитии связной речи детей с общим недоразвитием речи // Современные социально-

гуманитарные исследования: теоретико-методологические и прикладные аспекты : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 ноября 2019г. :в 2-х ч. Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2019. Часть II.С. 123-125. URL: https://apni.ru/article/119-ispolzovanie-triz-tekhnologii
5. Томаровская И.А., Телепнева Н.А., Широбокова Т.Н. Триз-технология как одна из форм коррекционно-развивающей деятельности в развитии связной речи детей у детей с ТНР // Гуманитарные научные исследования. 2022. № 11 [Электронный ресурс]. URL: https://human.snauka.ru/2022/11/55130 (дата обращения: 11.05.2025).
6. Муниципальное дошкольное образовательное учреждение "Детский сад № 218" города Ярославля // URL: https://mdou218.edu.yar.ru/personalnaya_stranichka_bogdanovoy_n__47/ispolzovanie_elementov_triz_tehnologi_73.html?with_template=blind (дата обращения: 10.05.2025).
7. «Обогащение словаря детей младшего дошкольного возраста средствами ТРИЗ — технологии» // URL: http://doshkolnik.ru/razvitie-rechi/4621.html (дата обращения: 14.05.2025).
8. Применение методов и приёмов ТРИЗ в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР // URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2018/01/19/primenenie-metodov-i-priyomov-triz-v-korrektsionnoy-rabote-s-detmi (дата обращения: 14.05.2025).

УДК 373.3.5

ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Савельева Александра Валерьевна, Трофимова Алена Михайловна
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»,
г. Ярославль, Ярославская обл., РФ
aleksa571992@mail.ru, Sakura.2000.Haruno@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена изучению формирования адекватной самооценки у младших школьников средствами изобразительной деятельности. Рассматриваются возрастные особенности самооценки младших школьников, влияние внешней оценки на ее развитие, а также преимущества использования изобразительной деятельности как инструмента формирования положительной самооценки. Автор обосновывает актуальность темы исследования, подчеркивая необходимость поиска эффективных методов развития самооценки в рамках современного образовательного контекста. Представлены результаты диагностики самооценки, проведенного среди учащихся второй ступени начальной школы, и описаны упражнения, направленные на коррекцию самооценки посредством изобразительного искусства. Данные упражнения позволяют развивать у детей уверенность в себе, способствовать самовыражению и созданию комфортных условий для эмоционального благополучия.
Ключевые слова: изобразительная деятельность, самооценка младших школьников, диагностика самооценки младших школьников, педагогические технологии.

Введение. Формирование адекватной самооценки у младших школьников является важным аспектом их личностного и социального развития. Самооценка оказывает влияние на учебную деятельность, межличностные отношения, уровень мотивации и эмоциональное состояние ребенка. В младшем школьном возрасте она находится в процессе активного становления и во многом зависит от внешней оценки со стороны значимых взрослых и сверстников. В связи с этим особое значение приобретает поиск эффективных методов формирования положительной самооценки, среди которых одним из наиболее действенных является изобразительная деятельность [4].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки педагогических и психологических подходов к развитию самооценки младших школьников в условиях современной образовательной среды. В современных исследованиях подчеркивается важность создания условий для самовыражения ребенка, формирования у него уверенности в себе и положительного восприятия своих способностей. Изобразительная деятельность предоставляет возможность проявления индивидуальности, помогает выражать эмоции и переживания, а также способствует формированию позитивного представления о себе через творческую самореализацию. Однако вопрос о целенаправленном применении изобразительной деятельности как метода коррекции самооценки у младших школьников остается недостаточно изученным, что и определяет значимость настоящего исследования.

Цель исследования заключалась в разработке комплекса упражнений по эффективному развитию самооценки младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Достижение цели происходило с помощью следующих задач:

1. Изучить теоретические основы развития самооценки младших школьников посредствам изобразительной деятельности.
2. Разработать диагностический инструментарий для оценки уровня развития самооценки младших школьников.
3. Провести экспериментальное исследование, направленное на определение уровня развития самооценки младших школьников посредствам изобразительной деятельности.
4. На основе полученных данных разработать комплекс упражнений для педагогов по развитию самооценки младших школьников посредствам изобразительного искусства.

Основная часть. Проведя теоретический анализ литературы, было установлено, что возрастные особенности младших школьников, такие как интенсивное развитие познавательных процессов, становление рефлексии и произвольности, создают благоприятные условия для формирования самооценки. Психологическая и социальная готовность детей к обучению позволяет педагогам целенаправленно использовать их природную

любознательность и стремление к одобрению для поддержания позитивного отношения к себе [5].

Изобразительная деятельность, будучи уникальным средством творческого самовыражения, играет ключевую роль в формировании положительной самооценки младших школьников. Возможность создавать уникальные работы, получать положительную обратную связь и осознавать свои достижения способствует укреплению веры в свои способности [1]. Диагностика уровня самооценки младших школьников является важным этапом в изучении их личностного развития, так как позволяет выявить особенности восприятия детьми своих способностей, достижений и взаимоотношений с окружающими [2].

Использование различных психодиагностических методик, таких как «Исследование самооценки» Л.М. Лисиной, «Лесенка» В.Г. Щур, «Три оценки» М.А. Прихожан и «Ковер» Р.М. Грановской и А.И. Липкиной, позволяет не только определить уровень уверенности ребенка в себе, но и выявить влияние внешних факторов на его восприятие себя. Эти методы помогают педагогам и психологам комплексно анализировать самооценку школьников, выявлять возможные проблемы и своевременно корректировать их через индивидуальную и групповую работу [3].

Эмпирическое исследование осуществлялось во втором класса на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 30» города Ярославль.

Для проведения эксперимента были отобраны учащиеся второго класса начальной школы, всего 25 человек.

Использовались следующие методы:

Наблюдение: наблюдалось поведение учащихся во время уроков изобразительного искусства, фиксировались проявления самооценки.

Тестирование: проведение специального теста на определение уровня самооценки - методика «Лесенка» (В.Г. Щур).

Беседа: проводились индивидуальные беседы с учащимися для выявления их отношения к своим достижениям и успехам на уроках ИЗО.

Методика позволила нам выявить, как ребёнок оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как эти представления соотносятся между собой.

Результаты диагностики представлены на диаграмме 1.

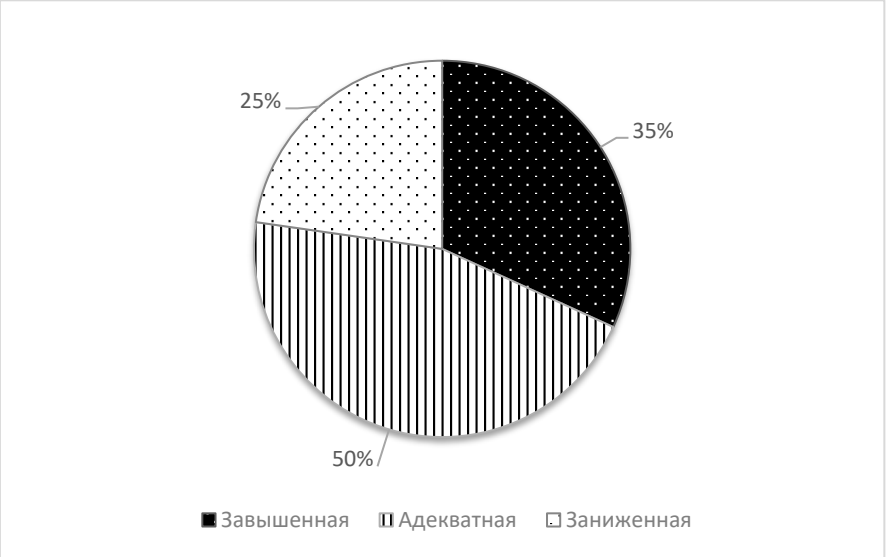

Рисунок 1 – Результаты диагностики самооценки по методике «Лесенка» (В.Г. Щур)

На основании проведенной методики и наблюдений были выявлены следующие результаты:

Уровень самооценки у большинства учащихся находился на среднем уровне (50% участников). Лишь небольшая группа (35%) имела высокую самооценку, остальные (25%) демонстрировали низкую самооценку.

В ходе бесед выяснилось, что многие дети испытывали неуверенность в своих способностях, несмотря на положительные отзывы учителей.

Наблюдения показали, что дети с низкой самооценкой реже участвовали в коллективных работах и стремились избегать публичных демонстраций своих рисунков. Исходя из результатов диагностики, обучающихся с нормальной самооценкой мы объединили в контрольную группу, а учащихся с завышенной и заниженной самооценкой в экспериментальную. Занятия с экспериментальной группой предполагается проводить в 2025-2026 учебном году, результаты проведенных методик послужат основой для дальнейших исследований.

Разработанный нами комплекс упражнений, используемых на занятиях по изобразительному искусству со второклассниками, позволит нормализовать самооценку обучающихся, сформировать у них позитивное отношение к себе, укрепить уверенность в своих силах и стимулировать творческие способности, необходимые для успешной адаптации и личностного роста в школьной среде.

Цель комплекса:

Формирование устойчивых положительных установок у младших школьников, развитие адекватной самооценки посредством творческого самовыражения и взаимодействия в процессе занятий изобразительным искусством.

В таблице 1 представлено тематическое планирование комплекса занятий по формированию адекватной самооценки.

Таблица 1 – Тематическое планирование комплекса занятий по формированию адекватной самооценки

№1.	«Картинка моей мечты»	Цель: Развитие способности мечтать и ставить цели, осознавая индивидуальные желания и потребности.	Задача: Подчёркивание значимости личных амбиций и стимуляция стремления достигать поставленных целей.
№2.	«Источник моей силы»	Цель: Поощрение осознанности собственных способностей и уникальности, формирование уверенности в себе.	Задача: Активация положительной самооценки через признание ребёнком своих сильных сторон.
№3.	«Эмоциональный коллаж»	Цель: Овладение методами саморефлексии и управления эмоциями через творчество.	Задача: Повышение уровня самоосознанности и снятие эмоционального напряжения.
№4.	«Книга моих побед»	Цель: Концентрация на прошлых успехах и получение чувства удовлетворённости собой.	Задача: Закрепление позитивного отношения к личным достижениям и мотивация к дальнейшему росту.
№5.	«Художник комплиментов»	Цель: Практическое овладение навыком взаимного одобрения и уважения.	Задача: Привитие навыков доброго общения и поддерживающих межличностных контактов.
№6.	«Автопортрет героя»	Цель: Формирование позитивного восприятия себя, устранение страхов и комплексов.	Задача: Самоидентификация в качестве успешного и достойного индивида.
№7.	«Личная эмблема успеха»	Цель: Идентификация ключевых жизненных приоритетов и целевых ориентиров.	Задача: Глубинное осознание смысла и значения жизненного успеха.
№8.	«Радостный уголок»	Цель: Обеспечение комфортного психологического пространства и ощущения счастья.	Задача: Формирование здоровых психоэмоциональных реакций.
№9.	«Волшебная палитра»	Цель: Творческая реализация и освобождение скрытых возможностей.	Задача: Совершенствование навыка визуального воплощения желаний и намерений.
№10.	«Новый Я»	Цель: Формирование долгосрочной перспективы, стремление к переменам и совершенствованию.	Задача: Ощущение контроля над собственными изменениями и процессами роста.

Заключение. Таким образом, изобразительная деятельность представляет собой мощный инструмент формирования и коррекции

самооценки младших школьников. Ее включение в образовательную практику способствует развитию у детей уверенности в себе, самопринятия и положительного отношения к своему труду и достижениям. Благодаря творческой деятельности у ребенка формируется внутренняя мотивация к обучению, желание самосовершенствоваться и способность адекватно оценивать свои возможности. Применение различных методик художественного самовыражения в образовательной среде не только способствует гармоничному личностному развитию ребенка, но и создает благоприятные условия для его эмоционального благополучия, социальной адаптации и успеха в учебной деятельности.

Список литературы

1. Абдуллина М. А. Изо-терапия как средство повышения уровня уверенности в себе у детей младшего школьного возраста / М. А. Абдуллина, А. В. Захарова, К. Р. Горькова // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-1. С. 7-9.
2. АнтилоговаЛ. Н. Роль самооценки в развитии творческих способностей младших школьников / Л. Н. Антилогова, Л. Г. Карпова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. №2 (24). С. 129-133.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
4. Игнатьева С.В. Программа курса "Изобразительное искусство" для начальной школы. М.: Баласс, 2018. 128 с.
5. Калашникова К. Ю. Формирование у младших школьников адекватной самооценки / К. Ю. Калашникова // Психолого-педагогическое образование. 2017. № 3. С. 45-50.

УДК 378

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ УЧИТЕЛЯ-ТИФЛОПЕДАГОГА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

Савенкова Юлия Яковлевна, Чайка Татьяна Владимировна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
t.chajka@internet.ru

Аннотация. В данной статье описываются особенности работы учителей предметников в школе-интернате с детьми, у которых имеются нарушения зрения. Приведены практические примеры по работе с данной категорией детей.
Ключевые слова: тифлопедагог, зрение, дети с нарушениями зрения, обучение, учитель, школа- интернат, коррекция зрения.

Введение. Современное образование стремится к инклюзии и индивидуализации, обеспечивая право каждого ребёнка с ОВЗ на качественное обучение. Дети с нарушением зрения могут быть отнесены к особой категории лиц с ОВЗ. На наш взгляд, это может быть связано с тем,

что именно зрение является третьим условием нормального психического развития ребенка из 4-х, которые были выделены А.Р. Лурия и Г.М.Дульневым.

По мнению И.М.Сеченова глаз имеет доминирующее значение при ориентировке в окружающем мире в сравнении с другими органами чувств. В отличие от других органов чувств, зрение работает на трех уровнях: сенсорном (ощущение), перцептивном (восприятие) и апперцептивном (представление). В связи с этим за первые полгода развития зрительная система значительно опережает своим становлением другие анализаторные системы.

Мы не ставили перед собой задачу подробно рассматривать роль зрительного восприятия в становлении психики ребенка, хотя это важный аспект в деятельности педагогов-предметников, работающих в системе инклюзивного и специального образования с детьми с нарушениями зрения.

Основная часть. В школе-интернате для детей с нарушением зрения особая роль отводится взаимодействию учителя-тифлопедагога с учителями-предметниками. Слабовидящие и слепые дети испытывают трудности при восприятии информации, что требует от педагогов использования специализированных подходов и адаптации содержания обучения [1].

Учитель-тифлопедагог здесь выступает не только как коррекционный специалист, но и как методический наставник, обеспечивающий эффективность обучения по всем предметам.

Тифлопедагогу необходимо знать и понимать не только особенности нарушения зрения у детей, но и особенности развития когнитивных процессов. Особенности развития психических процессов помогут учителю-тифлопедагогу «ориентироваться» на сохранные анализаторы, что помогает быстрее воспринимать ребенку учебный материал. Тем самым он при обладании учебным материалом учится пользоваться сохранными анализаторами, что позволяет сохранить остаточное зрение.

При организации учебного процесса необходимо тесное сотрудничество, взаимопонимание учителя- тифлопедагога и ученика. Для обучающихся в школах-интернатах создаются специальные условия, к примеру использование ассистивных технологий, современных тактильных материалов, использование голосовых помощников, применение игровых технологий, наличие литературы, а самое главное, что в доступной среде дети с нарушениями зрения обучаются рельефно-точечному шрифту Л.Брайля.

Хотели бы обратить ваше внимание, что учителя – предметники, при составлении учебного плана, конспектов уроков, воспитательной работы должны следовать и учитывать все рекомендации как офольмолога так и учителя- тифлопедагога, это поможет правильно и корректно подойти к изучению предмета. Такое сотрудничество осуществляется в самых разных

направлениях:

1. Индивидуализация и адаптация учебного материала общие рекомендации.

Учителям необходимо учитывать степень остаточного зрения, пространственную ориентировку, развитие моторики и особенности восприятия конкретного ученика [2].

Использование укрупнённого шрифта (не менее 18 кегля), высокого контраста (чёрный текст на белом фоне), минимизация ненужной графики повышают доступность материалов.

Обязательно нужно проводить гимнастику для глаз, спрашивать устал ребенок или нет, следить за скоростью выполнения заданий.

Спрашивать у родителей детей, забирающих их домой после уроков, как ребенок справляется с выполнением домашнего задания, имеется ли дома все необходимое для его выполнения.

Для слепых обучающихся материалы предлагаются в рельефно-точечном (Брайля) или звуковом формате, включая аудиоуроки и электронные тексты с поддержкой речевого синтеза [3].

Так например на уроках биологии: на уроке биологии при изучении темы «Система органов дыхания» учитель подготовил текст с увеличенным шрифтом и контрастной схемой органов, а также — аудиофайл с объяснением. Тифлопедагог предварительно помог адаптировать материалы, учитывая уровень остаточного зрения у ученика [4].

2. Визуальная и пространственная организация класса рекомендации:

Ученик с нарушением зрения должен сидеть близко к источнику информации (доске, проектору, учителю), с оптимальным освещением, без бликов и резких теней [5].

Следует избегать перегруженных презентаций, мелкого шрифта, обилия цвета или движущихся объектов.

Учитель предметник обязан комментировать происходящее: «Я записываю на доске формулу…», «Мы сейчас смотрим на карту России…».

Например, на уроке географии учитель вслух описывает каждое действие: «Открываем контурную карту. Сначала найдём Урал. Он в центральной части России». Это позволяет слепому ученику использовать тактильную карту и ориентироваться вместе со всеми [6].

3. Коммуникативные и поведенческие особенности. Рекомендации в классе на уроке:

Обращение учителя к ученику должно быть по имени, с предварительным установлением голосового контакта: «Артём, скажи, как ты считаешь…».

Слова «посмотри», «увидел» допустимы — дети с нарушением зрения используют их как общеязыковые конструкции. Следует поощрять активность, самостоятельность и участие в диалогах, не

заменяя их на «опеку» [7].

Например: на уроках истории учитель предлагает ученику с нарушением зрения участвовать в дискуссиях, высказывать своё мнение. Тифлопедагог помогает сформулировать тезисы на подготовительном этапе, но в классе ученик выступает самостоятельно [1].

5. Взаимодействие с семьёй и педагогическим коллективом. Рекомендации:

Учителя-предметники должны участвовать в консилиумах и педагогических советах, где обсуждаются индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) [2]. Это позволит обмениваться опытом, анализировать успехи учеников, для успешной учебной работы можно разработать совместный план, содержание которого будет направлено на всестороннее развитие ребенка.

Важно наладить контакт с родителями: сообщать об успехах, трудностях, обсуждать стратегии поддержки ребёнка. Сотрудничество с тифлопедагогом должно быть постоянным, системным, а не разовым. Обратная связь важна во всех сферах жизни ребенка, такое взаимодействие помогает развивать ребенка гармонично, поддерживать его, корректировать неудачи, повышать мотивацию к учебному процессу, социализировать, прорабатывать ситуации, которые могут встречаться в будущем.

К примеру, после анализа текущих трудностей у слабовидящего ученика в освоении геометрии, тифлопедагог совместно с учителем-предметником и родителями составили план работы: использование тактильных моделей, уменьшение объёма самостоятельных заданий и адаптация контрольных работ [4].

Говоря о взаимодействии родителей детей с ОВЗ, в том числе и детей с нарушением зрения, и педагогического коллектива И.П. Подласый высказывал интересную мысль: родители чаще всего мало помогают ребенку, ибо их поведение очень часто меняется в присутствии родителей, когда ребенок прямо на глазах может демонстрировать двойные стандарты поведения.

Семья вырабатывает свои правила поведения, создает свою особую атмосферу, рождает и воспитывает особые отношения. Ребенок в семье может быть не таким, каковым является в реальной жизни, вне дома, в окружении других людей.

И вместе с тем роль семьи значительна, семья помогает ребенку не только в социализации, семья формирует коммуникативные навыки, помогает познавать и изучать окружающий мир, стимулирует усовершенствования бытовых навыков, так как в школах-интернатах дети изучают бытовое ориентирование, но закрепление и полное применение навыка в ежедневном использовании происходит в семьях. Родители активно участвуют в психолого-педагогическом сопровождении. Противодействует сенсорной депривацией. Детей, которых поддерживают

до родители, развиваются гармонично, такие дети быстрее обалдевают школьной программой.

На практике встречаются семьи, которые не идут на контакт, поэтому, бывает очень трудно учителям установить конструктивные отношения с родителями, чтобы это был союз: учитель – ребенок – родитель, сотрудничающий во благо ребенка. Ведущую роль в этом союзе будет играть ***учитель,*** именно он будет определять стратегию и тактику их сотрудничества на этом нелегком пути. Поэтому дети, которые обучаются в школах-интернатах для детей с нарушениями зрения должны быть окружены заботой внимание не только дома но и в учебном заведении. Важно, чтобы родители были заинтересованы в успехах ребёнка и взаимодействовали с школьными учителями.

Заключение. Профессиональное сотрудничество учителя-тифлопедагога и предметников в условиях школы-интерната обеспечивает полноценное развитие учащихся с нарушением зрения.

Эффективная реализация образовательных задач невозможна без адаптации среды, материалов, методов и средств обучения. Практические рекомендации, приведённые выше, могут служить основой для создания поддерживающей, безопасной и развивающей образовательной среды для каждого ребёнка с ОВЗ [1, 7].

Список литературы

1. Аветисова З.А. Тифлопедагогика: теория и практика. / З.А. Аветисова – М.: Академия, 2016.
2. Малофеев Н.Н. Специальная педагогика. / Н.Н. Малофеев – М.: Владос, 2015.
3. Грибова Л.А. Дети с нарушением зрения в образовательной среде. / Л.А. Грибова– М.: Просвещение, 2020.
4. Никулина В.Н. Методика обучения детей с нарушениями зрения. / В.Н. Никулина – Екатеринбург: УрФУ, 2018.
5. Васильева Т.А. Коррекционная педагогика. / Т.А. Васильева, Н.Ю.Синягина – СПб.: Питер, 2017.
6. Практические рекомендации специалистов Всероссийского общества слепых (ВОС). – М., 2021.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС ОВЗ).

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ТИФЛОПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ШКОЛЫ

Савенкова Юлия Яковлевна, Чайка Татьяна Владимировна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
t.chajka@internet.ru

Аннотация. В данной статье описываются особенности работы учителя- тифлопедагога с детьми старших классов. Приведены примеры по работе с учениками имеющими нарушениями зрения. Определена специфика работы возрастной группы.
Ключевые слова: учитель- тифлопедагог, среднее звено, дети с нарушениями зрения, шрифт Л.Брайля.

Введение. Инклюзивное образование как социальная и педагогическая норма стало одним из приоритетных направлений развития современной школы. Одной из ключевых фигур в системе обучения детей с нарушениями зрения является учитель-тифлопедагог. Его работа требует не только глубоких знаний в области дефектологии, но и высокого уровня эмпатии, гибкости и способности к междисциплинарному взаимодействию [1].

Особенно важной является работа с детьми среднего школьного звена (5–9 классы), поскольку именно в этот период усиливаются особенности подросткового возраста, а наличие зрительных нарушений усложняет адаптацию к учебной среде и социальной жизни.

Основная часть. Специфика возрастной группы. Среднее звено школы — это возраст от 11 до 15 лет. У детей с нарушениями зрения в этом возрасте наблюдаются следующие особенности:

Формирование «Я-концепции» — дети начинают осознавать себя как личность, и наличие зрительного дефекта может вызывать внутренние конфликты, тревожность или изоляцию [3].

Потребность в общении — подростки стремятся к активному взаимодействию, что может быть затруднено из-за ограничений в мобильности или пространственной ориентации [4].

Переход к абстрактному мышлению — развитие мышления может замедляться из-за недостаточного зрительного опыта, что требует дополнительных педагогических усилий по формированию представлений [1].

Роль тифлопедагога в системе сопровождения школьников

Учитель-тифлопедагог выполняет важную функцию в обучении, воспитании и коррекции. Его деятельность включает:

1. Диагностику уровня остаточного зрения, компенсаторных

возможностей и учебных навыков [2];

2. Коррекционные занятия для развития сенсорной сферы, пространственного мышления и зрительного восприятия [5];

3. Методическую поддержку учителей и родителей [4];

4.Создание специальных условий обучения с учетом индивидуальных особенностей ребенка [6].

5.Обучение навыкам самообслуживания.

6.Оказание психологической поддержки.

7.Проведение групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий.

8.Обучение пользованию тактильным алфавитом Брайля.

9.Сотрудничество с врачами, социальными работниками, психологами и другими специалистами.

10. Разработка тифломаршрутов для учеников и родителей.

11. Разработка индивидуальных маршрутов.

12. Помощь в овладении специальностью.

13. Обучении современных IT технологиями.

14. Работа над сохранностью остаточного зрения.

15. Развитие когнитивных процессов.

Технологии и методы работы

Пример 1. Использование рельефно-графических материалов

На уроке географии в 6 классе для слабовидящего ученика была подготовлена рельефная карта России с обозначенными горами, равнинами и реками. Ребенок изучал карту с помощью пальпации, а затем тифлопедагог совместно с учителем географии проводили фронтальную беседу. Ученик активно участвовал, используя собственные представления [5].

Пример 2. Работа с программой экранного чтения

В рамках урока русского языка ученик 7 класса с полной потерей зрения использовал ноутбук с программой экранного доступа NVDA. Учитель-тифлопедагог заранее адаптировал текст задания (упражнение по синтаксису), озвучил инструкции через синтезатор речи. Ученик выполнил задание и отправил результат преподавателю по локальной сети [7].

Пример 3. Социально-бытовая ориентировка

На занятии по развитию пространственной ориентировки в 8 классе учитель-тифлопедагог моделировал ситуацию: «Как пройти из школы в аптеку». Ученик составлял словесную маршрутную схему, ориентируясь на тактильный план района, а затем выходил на практику — сначала с педагогом, затем самостоятельно, проговаривая маршрут [5].

Пример 4. Работа в группе

На уроке биологии в 7 классе ученик с нарушением зрения был включен в группу для проведения лабораторной работы. Он записывал выводы по описанию, которое давали одноклассники, а тифлопедагог помог

грамотно сформулировать итог. Это способствовало включению ребенка в коллективную деятельность и повышению уверенности [3].

Трудности и пути их преодоления

Среди типичных трудностей — замедленный темп восприятия, сниженная мотивация, тревожность. Преодоление возможно через:

Индивидуализацию и адаптацию программы [6];

Использование тифлотехнологий и вспомогательных средств [7];

Психологическую поддержку и работу над самооценкой [4];

Вовлечение ребенка в совместную деятельность и проекты [2].

Хотим обратить ваше внимание, что учитель -тифлопедагог проводит большую работу среди учеников среднего звена и сталкивается с повседневными трудностями школьной жизни. К примеру, в школах-интернатах для детей с нарушениями зрения они получают будущую профессию, которая поможет им реализовать себя в жизни. Задача тифлопедагога суметь найти не только профессиональный, но и человеческий подход к ученику.

Многие дети с нарушениями зрения из-за своего дефекта стеснительны и необщительны, имеют скованность в общении, часто это касается детей, которые теряют свое зрение. Тут тифлопедагог сталкивается как с профессиональными, так и личными трудностями.

Эмоциональное и профессиональное выгорание, многие учителя сталкиваются с большими нагрузками, нехваткой времени, затруднения работы с учениками. Не все из них готовы к самостоятельной жизни, таким обучающимся требуется постоянно помощь взрослых.

Особое место занимает воспитательная работа и внеурочная деятельность. Это касается детей, которые проживают в школах-интернатах и временно, где родители забирают их только в выходные дни. В этом случае перед педагогом стоит задача организации досуга с воспитанниками. Организовать мероприятия необходимо таким образом, чтобы вместиться во временные рамки, так как в интернатах строгий распорядок дня. Учитывая, что время суток влияет на деятельность нашего мозг, дети с нарушениями зрения не должны быть перегружены. Активная учебная деятельность приходится на утро, а вот вечернее время подходит для пассивных мероприятий. Задача учителя не только всех организовать, но и уделить время воспитанникам, их личным потребностям. Для таких детей тифлопедагог – это не только учитель, это лидер, друг, наставник.

Работа с родителями. Не все родители охотно идут на контакт, что мешает обучению и эмоциональному развитию ребенка. Также со стороны подростков могут идти отказные реакции и не восприятие учителя как личности. В такой ситуации тифлопедагогу следует выбирать авторитарный стиль общения, проявляя доброжелательность и оказание поддержки.

Заключение. Работа учителя-тифлопедагога в среднем звене требует высокой профессиональной подготовки, индивидуального подхода и

чуткости к внутреннему миру подростка. Эффективная деятельность специалиста помогает ребенку не только успешно учиться, но и адаптироваться к жизни в обществе, развивать самостоятельность, уверенность в себе и навыки, необходимые во взрослой жизни [1].

Список литературы

1. Аветисова З.А. Тифлопедагогика: теория и практика. / З.А. Аветисова – М.: Академия, 2016.
2. Малофеев Н.Н. Специальная педагогика. / Малофеев Н.Н. – М.: Владос, 2015.
3. Васильева Т.А. Коррекционная педагогика. / Т.А.Васильева, Н.Ю. Синягина – СПб.: Питер, 2017.
4. Грибова Л.А. Дети с нарушением зрения в образовательной среде. / Л.А. Грибова– М.: Просвещение, 2020.
5. Никулина В.Н. Методика обучения детей с нарушениями зрения. / В.Н. Никулина– Екатеринбург: УрФУ, 2018.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ОВЗ (ФГОС ОВЗ), утв. Минобрнауки РФ.
7. Практические материалы Всероссийского центра слепых и слабовидящих школьников (2021–2023 гг.).

УДК [378.22:001.89-053.6]:378.014.5:351.851

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ «МОЛОДОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ»: НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

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

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая категория «молодой исследователь» в нормативно-правовом аспекте. Автором обозначена проблема отсутствия единой формулировки для категории молодых специалистов, которые находятся на начальном этапе научной карьеры в научном и / или научно-образовательном пространстве.В ходе данного исследования автор приходит к выводу о том, что для сохранения российских научных традиций, научного потенциала государства, поиска научно-технологических решений вопросов стратегического развития государства необходимо закрепить на законодательном уровне категорию «молодой исследователь», а также создать оптимальные условия для их эффективных и результативных научных исследований, практическое внедрение результатов которых будет способствовать социально-экономическомуразвитию Российской Федерации.
Ключевые слова: педагогическая категория, молодой исследователь, молодой ученый, законодательный уровень, научное пространство, научно-образовательное пространство.

Введение. В современном обществе роль молодежи неоспорима. В

научной сфере молодежь – это не просто сохранение научных традиций, их продолжение, это новые научно-технологические решения вопросов развития нашего государства, гарантия его национальной безопасности. Для государства очень важно сохранить научный потенциал и создать оптимальные условия для решения проблемы дефицита научных кадров, качественного и результативного осуществления научных исследований и разработок, и их практического внедрения для экономического равновесия и роста благосостояния населения Российской Федерации.

Основная часть. В педагогической науке на данный момент отсутствует унифицированный подход к определению представителей молодой науки. В научной педагогической литературе используют синонимичные понятия для обозначения лиц, активно занимающихся научной и / или научно-образовательной деятельности и находящихся на начальном этапе данной деятельности: «молодой учёный», «молодой исследователь», «аспирант», «докторант», «научно-педагогический работник», «молодой специалист», «молодой педагог», «научный стажёр», «младший научный сотрудник», «начинающий учёный», «начинающий исследователь» и т.п.

На законодательном уровне функционирует понятие «молодой ученый», но официальный статус «молодого учёного» на федеральном уровне тоже не закреплён. С целью повышения «престижа научной профессии и расширению существенных мер государственной поддержки для молодых исследователей» был предложен законопроект, который предполагает установление единого терминологического наполнения понятия «молодой ученый», а именно: лиц в возрасте до 35 лет включительно, являющихся «научными работниками научных организаций, научно-педагогическими работниками образовательных организаций высшего образования, а также научными работниками иных организаций», осуществляющих научную и / или научно-техническую деятельность [3].

В категорию молодых исследователей попадают как аспиранты, так и работники профессорско-преподавательского состава или научные работники. Отсутствие учёной степени не всегда является критерием отбора. В статистических отчетах и мониторингах к молодым учёным относят докторов наук в возрасте до 40 лет и кандидатов наук – до 35 лет. Широкий спектр характеристик, включая возраст, образование, стаж работы, академическую, профессиональную, публикационную и научную активность, и неоднозначность интерпретации приводит к сложности использования единого понятия в научной и научно-образовательной сфере для обозначения педагогической категории «молодой исследователь».

Анализ нормативно-правовых документов федерального уровня выявил возрастной дисбаланс в определение «молодости» представителя науки, а именно:

– до 35 лет включительно [5; 9];

– до 35 лет кандидаты наук, до 40 лет доктора наук [6; 10];

– до 39 лет включительно, имеющих ученую степень кандидата наук [7].

Отсутствие единых возрастных рамок для классифицирования исследователей как «молодых» приводит к трудностям при статистическом анализе, и, следовательно, затрудняет сравнение и обобщение данных. Меры государственной поддержки для молодых исследователей основываются именно на таких данных. Неясность и нечеткость понятий, определяющих целевую аудиторию программ финансирования, затрудняет их эффективность. Достоверность результатов научных исследований о молодых учёных ставится под сомнения, поскольку при разработке опросов, анкет, сборов данных нет единого понимания о молодых кадрах в научной и научно-образовательной сферах.

Анализ научных педагогических источников по проблеме понятийного статуса выявил, что понимание «молодости» в науке имеет разную коннотацию. Одними из главных критериев, так называемыми «классифицирующими признаками», для категории молодого исследователя являются:

– возрастной критерий;

– научная квалификация (учёная степень);

– критерий стажа профессиональной, научно-педагогической деятельности;

– критерий стажа научно-исследовательской деятельности (публикационная активность, участие в научных мероприятиях и т.п.).

Каждый критерий может иметь подкатегории. Так, например, стаж и опыт работы завит от типа образовательного учреждения, поскольку молодой специалист в школе, колледже, высшем учебном заведении, научно-исследовательском институте – абсолютно разные «молодые» кадры. Научные публикации и участие в научных мероприятиях могут иметь различный статус и уровень. Учёная степень – кандидат или доктор наук.

Исследователи Института законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации Н. С. Волкова, Н. В. Путило и Э. Аксу, изучив правовое положение молодых учёных и начинающих исследователей, объясняют отсутствие зафиксированного понятия «молодой исследователь», особенно размытость возрастного критерия, возможностью непрерывного образования, закрепленного в ст. 71 Конституции РФ [4], различием в продолжительности обучения и возможностями смены сферы научной деятельности [2, с. 122]. Также авторы негативно высказываются о постулировании в некоторых законодательных документах [8] статуса аспирантов как самостоятельной группы, а не как составляющей понятия «молодые учёные» [2, с. 121-122]. Параллельно в других нормативных документах соединяет в одном понятии

«молодой учёный» разные категории представителей молодой науки: «научные работники, научно-педагогические работники образовательных организаций высшего образования, аспиранты и докторанты, а также специалисты различных отраслей экономики, социальной сферы, оборонной промышленности», которые внесли определенный «вклад в развитие отечественной науки и в инновационную деятельность» [9].

В научной педагогической литературе понятие «молодой учёный» рассматривается как профессиональная категория.Так, например, Н.А. Бахова предлагает следующую дефиницию: «профессиональная категория, определяющая феномен предназначения, выраженный в осознании общественной и личностной значимости в качестве ученого; имеет стремление к глубокому и продуктивному решению научно-исследовательских задач, базируясь на освоенной системе методологических знаний, методов и способов научных исследований» [1, с. 661]. Н.А. Бахова оперирует понятием «молодой учёный» и определяет их как специфическую социально-профессиональную группу учёных внутри научного сообщества со специфическими критериальными характеристиками («возраст; степень вовлеченности в научно-исследовательский проект; требования к квалификации») [1, с. 662].

По нашему мнению, понятие «молодой исследователь» может обобщить все категории молодых специалистов, которые находятся на начальном этапе научной карьеры в научном и / или научно-образовательном пространстве, объединив и аспирантов, и молодых педагогов, и докторантов, и научных работников разных возрастов. Это уберёт путаницу с использование понятий «молодой учёный», «аспирант» и т.п. С точки зрения педагогического процесса будут расширяться форматы развития исследовательских компетенций и формирования академической культуры молодых исследователей посредством создания и реализации различных траекторий их научного роста.

Заключение. Таким образом, необходимо установить унифицированные критерии понятия «молодой исследователь», определяющее представителя молодой науки, его уровень образования, возраст и активность в научной деятельности на законодательном уровне. Это упорядочит процесс научно-образовательного развития молодых исследователей, повысит эффективность их поддержки как в научной и научно-образовательной сферах, так и в социально-экономической, что позволит сохранить и приумножить отечественный научный потенциал.

Список литературы

1. Бахова Н.А. Сравнительный анализ представлений о молодом ученом в российской и зарубежной научной практике / Н.А. Бахова // Педагогика. Вопросы теории и практики. –

2021. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-predstavleniy-o-molodom-uchenom-v-rossiyskoy-i-zarubezhnoy-nauchnoy-praktike (дата обращения: 05.06.2025).
2. Волкова Н. С. О правовом положении молодых ученых и начинающих исследователей: российский и зарубежный опыт / Н. С. Волкова, Н. В. Путило и Э. Аксу // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. – 2022. – Т. 18. – № 6. –С. 118-127. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-pravovom-polozhenii-molodyh-uchenyh-i-nachinayuschih-issledovateley-rossiyskiy-i-zarubezhnyy-opyt (дата обращения: 03.06.2025).
3. Законопроект № 203207-8 О внесении изменения в главу II Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» (в части государственной поддержки молодых ученых). – URL: https://sozd.duma.gov.ru/bill/203207-8 (дата обращения: 22.05.2025).
4. Конституция Российской Федерации. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 02.05.2025).
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2010 г. № 601 «Об утверждении Положения о премиях Правительства Российской Федерации в области науки и техники для молодых ученых». – URL: https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/5e0/8isid69q9cuudoov72m9yjkg4q2rgiix.pdf (дата обращения: 02.05.2025).
6. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2017 г. № 1710 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Обеспечение доступным и комфортным жильем и коммунальными услугами граждан Российской Федерации». – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201712310066 (дата обращения: 02.05.2025).
7. Приказ Росстата от 28.06.2019 № 363 «Об утверждении методик расчета показателей федеральных проектов национального проекта «Наука» (вместе с «Методикой расчета показателя «Численность исследователей в возрасте до 39 лет (включительно), имеющих ученую степень кандидата наук», «Методикой расчета показателя «Выполненный объем разработок, оканчивающихся изготовлением, предварительными и приемочными испытаниями опытного образца (опытной партии)», «Методикой расчета показателя «Техническая вооруженность сектора исследований и разработок (балансовая стоимость машин и оборудования в расчете на одного исследователя)»). – URL: https://нтр.рф/upload/iblock/518/Приказ%20Росстата%20«Об%20утверждении%20методик%20расчета%20показателей%20федеральных%20проектов%20национального%20проекта%20«Наука».pdf (дата обращения: 02.05.2025).
8. Указ Президента РФ от 13 февраля 2012 г. № 181 «Об учреждении стипендии Президента Российской Федерации для молодых ученых и аспирантов, осуществляющих перспективные научные исследования и разработки по приоритетным направлениям модернизации российской экономики». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/34802 (дата обращения: 03.06.2025).
9. Указ Президента РФ от 18 июня 2015 г. № 312 «Об утверждении Положения о премии Президента Российской Федерации в области науки и инноваций для молодых ученых». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/39787 (дата обращения: 02.05.2025).
10. Указ Президента РФ от 9 февраля 2009 г. № 146 «О мерах по усилению государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов и докторов наук». – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/28840 (дата обращения: 02.05.2025).

УДК376.37

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

СафоноваВиолетта Викторовна, Меркулова Варвара Олеговна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, РФ
merkulova.varya@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются современные теоретические и практические подходы к обучению и воспитанию детей с дизартрией. Раскрываются психолого-педагогические особенности данной категории детей, представлены эффективные методики коррекционной работы, основанные на междисциплинарном взаимодействии. Подчёркивается важность индивидуализации образовательного процесса и интеграции современных педагогических технологий.
Ключевые слова: дизартрия, коррекционная педагогика, логопедия, индивидуализация обучения, междисциплинарный подход, речевые нарушения.

Введение. Современная система образования всё более ориентирована на реализацию принципов инклюзии и дифференцированного подхода, особенно в контексте детей с особыми образовательными потребностями. Дизартрия — тяжёлое речевое нарушение, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы, которое влияет не только на речевую, но и на психоэмоциональную и когнитивную сферы развития ребёнка. Эффективное обучение и воспитание таких детей возможно лишь при использовании современных теоретико-практических подходов, основанных на комплексной коррекционной поддержке и педагогическом сопровождении.

Цель исследования: проанализировать современные теоретико-практические подходы к обучению и воспитанию детей с дизартрией, выявить эффективные методы коррекционно-педагогической работы, направленные на развитие речевой, когнитивной и личностной сфер, а также обосновать значимость междисциплинарного и индивидуализированного подхода в образовательной практике.

Основная часть. Дизартрия представляет собой нарушение произносительной стороны речи, вызванное нарушениями иннервации речевого аппарата. Теоретические основы её изучения заложены в трудах таких учёных, как Г.А. Волкова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева. С точки зрения педагогической науки, дизартрия требует специального подхода к обучению, предполагающего развитие компенсаторных механизмов, обучение в медленном темпе, применение специальных методик речевого и психомоторного развития [4].

Дизартрия как самостоятельное направление в логопедии является междисциплинарной областью, демонстрирующей взаимосвязь различных наук (лингвистики, психологии, неврологии, невропатологии). Дизартрия у детей имеет специфические проявления, отличные от нарушений речи у взрослых, что обусловило необходимость длительного изучения, классификации форм и выявления особенностей.

В последние годы логопедия уделяет особое внимание изучению взаимосвязи языка и речи для дальнейших исследований и разработки коррекционно-педагогических методик в современных образовательных учреждениях.

Для дизартрии характерны: нарушения артикулярной моторики в виде изменения тонуса артикуляционных мышц, ограничение объема их производительных движений, координаторных расстройств, различного рода синкинезий, тремора, гиперкинезов языка, губ; нарушение дыхания; расстройства голосообразования.

Речь при дизартрии смазанная, нечеткая. Нередко нарушен темп речи, который может быть ускоренным (тахилалия) или (чаще) замедленным (брадилалия). Иногда отмечаются чередования ускоренного и замедленного темпа речи. Фраза формулируется нечетко, недоговаривается, беспорядочно расставляются смысловые ударения, нарушается расстановка пауз, характерны пропуски звуков, слов, бормотание к концу фразы. Наблюдаются и нарушения голоса: голос обычно тихий, часто неравномерный – то тихий, то громкий, монотонный, иногда гнусавый, часто хриплый. При дизартрии нарушения лексико-грамматической стороны речи являются ведущими. Однако поражение двигательных механизмов речи в доречевом периоде в сочетании с сенсорными расстройствами может приводить к сложной дезинтеграции и патологии всех звеньев речевого развития ребенка с церебральным параличом [3].

Изучение нарушений произношения при дизартрии в науке опирается на междисциплинарные знания, научные теории, включая инструментальные методы, определение корреляции между речеслуховыми и речедвигательными системами, взаимосвязи речи и движений, диалектическое единство речи и языка (В. И. Бельтюков, Л. В. Белякова, М. М. Кольцова, Т. В. Туманова, К. И. Чуковский, Г. В. Чиркина, Л. В. Щерба).

Особенностью дизартрии у детей является часто ее смешанный характер с сочетанием различных клинических синдромов. Это связанно с тем, что при воздействии вредоносного фактора на развивающийся мозг повреждение чаще имеет более распространенный характер, и тем, что поражение одних мозговых структур, необходимых для управления двигательных механизмом речи, может способствовать задержке созревания и нарушать функционирование других. Этот фактор определяет частое сочетание дизартрии у детей с другими речевыми расстройствами

(задержкой речевого развития, общим недоразвитием речи, моторной алалией, заиканием) [2].

При дизартрии четкость кинестетических ощущений часто нарушается, и ребенок не воспринимает состояние повышенного тонуса мышц, или наоборот, снижения тонуса мышц речевого аппарата, насильственные непроизвольные движения или неправильные артикуляционные уклады.

Наиболее частое расстройство при дизартрии - гиперсаливация. Она связано с ограничением движений мышц языка, нарушением произвольного глотания, снижением силы губных мышц. Гиперсаливация утяжеляется за счет слабости кинестетических ощущений в артикуляционном и снижения самоконтроля.

В последние годы наблюдается рост случаев детской дизартрии, что стимулирует активные теоретические и практические исследования в данной области. Разрабатываются инновационные подходы и методики для коррекции этого нарушения.

Ранняя коррекция дефектов произношения играет ключевую роль в предотвращении негативного воздействия речевых нарушений на формирование личности ребенка и развитие его психических функций.

Перед учителями-логопедами стоит задача — организовать педагогические условия реализации системы работы по формированию речеязыковых и двигательных процессов у детей с дизартрией. В систему работы должны войти четко структурированные компоненты: диагностический, содержательный и оценочный.

В диагностическом блоке производится анализ и отбор диагностических методик, позволяющих определить степень выраженности дизартрии. Вопросы диагностики были подняты в трудах Л.В. Лопатиной, Э.Я. Сизовой, Е.Ф. Соботович, Е.Ф. Архиповой [1].

Анализ данных диагностических методик позволил определить перечень функций, которые необходимо изучить:

– симптоматику артикуляционного праксиса и речевых нарушений (фонематические процессы, просодическая сторона речи);

– уровень развития общей и мелкой моторики;

– уровень сформированности слоговой структуры слова, лексической системности.

Выявленные особенности и их анализ и систематизация являются важной составляющей для организации и реализации системы работы по формированию речеязыковых и двигательных процессов у детей с дизартрией на содержательном этапе работы.

Вопросами коррекции нарушений речеязыковых и двигательных процессов детей с дизартрией занимались О.В. Правдина, О.А. Токарева, Е.М. Мастюкова, К.А. Семенова, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Архипова, Н.В. Серебрякова [6].

Например, О.А. Токарева, Р.И. Мартынова считают необходимым в содержательный этап включить работу по формированию двигательных процессов у детей рассматриваемой категории; Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Е.Ф. Соботович — работу по формированию речевых и языковых процессов; по формированию навыков самоконтроля за оформлением речевого высказывания. Для реализации данного этапа авторы предлагают использовать различные методы: наглядный, игровой, словесный, интерактивный, предметно-практический. Так, к наглядному методу можно отнести использование средств наглядного моделирования (графические обозначения звуков, схемы, инфографика), к игровому — закрепление речеязыковых, двигательных процессов в играх различной направленности (подвижных, сюжетно-ролевых, настольных, дидактических), к словесному — сопряженное, отраженное, самостоятельное воспроизведение звуков, слогов, слов, предложений, текстов, речевой анализ ситуаций и т. п. Предметно-практический метод позволит реализовать игры, задания и упражнения подражательного, речевого, объяснительного, творческого характера, а интерактивный — самостоятельную деятельность детей при формировании рассматриваемых процессов (активно можно использовать для закрепления навыка современные компьютерные игры, «Итон-М», «Хабилект» и др.) [7].

Существуют некоторые современные теоретико-практические подходы к обучению и воспитанию детей с дизартрией:

1. Междисциплинарный и комплексный подходы. Позволяют структурировать и комбинировать содержание речевого, языкового и двигательного наполнения коррекционной логопедической работы.
2. Использование информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Они позволяют вызвать интерес у детей, способствуют проявлению мотивации к обучению.
3. Применение интерактивных игровых технологий. Они комплексно воздействуют на психику и все компоненты речевой системы в целом.
4. Логопедический массаж. Подходит в случаях нарушения тонуса артикуляционных мышц, способствует улучшению произносительной стороны речи.
5. Правильное формирование речевого дыхания. Применяется с помощью коррекционных физических упражнений, подобранных специально для ребёнка.
6. Кинезиотерапия. Комплекс движений, который позволяет активизировать межполушарное взаимодействие и развивает сохранные функции: собранность, внимание, конкретность представления, активность мысли, память.

В эпоху повсеместного распространения информационных технологий одним из самых многообещающих инструментов для

коррекционной и развивающей работы становится применение информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Внедрение и использование ИКТ в образовании направлено на повышение качества и эффективности обучения, создание новых возможностей для всех участников образовательного процесса и их взаимодействия. К сожалению, традиционные дидактические материалы быстро теряют свою привлекательность для современных детей.

Применение ИКТ способствует поддержанию интереса и мотивации к обучению у детей.

Особенно заметным стало внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образование во время пандемии, когда были введены ограничения. Сложившаяся ситуация потребовала от всех, кто вовлечен в учебный процесс, оперативной адаптации к новым дистанционным формам обучения. Это коснулось не только школьных преподавателей и учащихся, но и детей дошкольного возраста. Воспитатели и логопеды, стремясь не прекращать образовательную деятельность, наравне с учителями искали способы разнообразить и продолжить обучение и коррекционную работу [5].

Заключение. Современные теоретико-практические подходы к обучению и воспитанию детей с дизартрией базируются на принципах комплексности, индивидуализации и междисциплинарности. Только при согласованной работе логопедов, педагогов, психологов и родителей можно добиться устойчивых результатов в коррекции речевых нарушений и социализации ребёнка.

Развитие педагогической науки и внедрение инновационных технологий открывают новые возможности для повышения качества образования детей с дизартрией.

Список литературы

1. Бабина, Г.В. Практикум по дисциплине «Логопедия»: Учебно-методическое пособие / Г.В. Бабина. – М., 2012. – 104с.
2. Баряева, Л. Б. Нарушения двигательной сферы у дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами / Л. Б. Баряева // Адаптивная физическая культура. — 2018. — № 4. — С. 18 –20.
3. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии / Л.А. Брюховских. – Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2016. – 179 с.
4. Логопедия: учебник для студ. фак. высш. учеб. заведений / под ред. Т.Б. Филичевой. – М., 2017. – 608 с.
5. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб-метод. пособие / Г. А. Волкова. – СПб., 2003. – 133 с. 14.
6. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/1/0453/1_0453-1.shtml.

7. Мамыкина, Е. Н. Формирование речеязыковых и двигательных процессов у младших школьников с дизартрией / Е. Н. Мамыкина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 17 (516). — С. 407-408. — URL: https://moluch.ru/archive/516/113271/ (дата обращения: 21.05.2025).

УДК 376.3

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ И ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Седикова Ольга Владимировна
ГБУ «Специализированный дом ребенка г. Донецка «Родничок»,
г. Донецк, ДНР, РФ
vektor-olya@mail.ru

Аннотация. В статье проводится обзор логопедических технологий, которые применяются при работе с детьми раннего возраста. При помощи методов анализа научных источников, синтеза и классификации полученной информациивыделяются методы диагностики речевой активности детей указанного возрастного периода. Автор приходит к выводу о том, что логопедическая работа с детьми раннего возраста представляет собой комплексный процесс, отличающийся от подобной работы с детьми старшего возраста.
Ключевые слова: логопедические технологии, методы, диагностика, ранний возраст, речь.

Введение. Ранний возраст – критически важный период в развитии ребенка, в данном возрастном периоде закладываются основы для формирования речи, познавательных процессов и социально-эмоционального взаимодействия. Своевременное выявление и коррекция речевых нарушений в этот период имеют огромное значение для дальнейшего успешного развития ребенка, его адаптации в обществе и успешности в обучении. Логопедическая работа с детьми раннего возраста представляет собой комплексный процесс, состоящий из диагностики, профилактики и коррекции речевых нарушений, а также консультативной помощи родителям специалистами, работающими с ребенком.

Основная часть. Одним из ключевых направлений логопедической работы с детьми раннего возраста является ранняя диагностика. Традиционные методы диагностики, используемые для детей старшего возраста, часто неприменимы для младенцев и детей до трех лет, поскольку они требуют от ребенка активного участия, понимания инструкций и выполнения определенных заданий. Поэтому для диагностики речевого развития детей раннего возраста необходимо использовать специальные методы и приемы, основанные на наблюдении за поведением ребенка, анализе его вокализаций и коммуникативных попыток, а также на

использовании игровых ситуаций и стимульного материала, привлекательного для детей данного возраста. Необходимо учитывать, что речевое развитие ребенка раннего возраста тесно связано с его общим психомоторным развитием, поэтому диагностика должна быть комплексной и включать оценку не только речевых навыков, но и развития двигательных функций, сенсорного восприятия и когнитивных процессов.

Согласно последним исследованиям, наблюдается рост доли новорожденных с соматическими и неврологическими заболеваниями, а также врожденными пороками развития в детской популяции. Особенно актуальными являются сочетанные перинатальные поражения центральной нервной системы, которые различаются по генезу и степени тяжести. Указанные состояния нередко становятся причиной психических отклонений и инвалидности у детей раннего возраста.

Т.Е. Браудо указывает на то, что среди детей с перинатальной патологией высока частота нарушений речевого развития. Отклонения могут быть выявлены уже в первом полугодии жизни и обусловлены особенностями строения органов артикуляции, а также состоянием тонуса мышц, что приводит к снижению голосовой активности и задержке в появлении речевых звуков и речи как средства коммуникации [2].

В.В. Дяйкина, В.А. Масленниковапишут о том, чтометоды диагностики речевого развития можно разделить на две основные группы: субъективные и объективные. Объективные методы состоят из функциональных и аппаратных подходов как дополнительные инструменты. Субъективные методы редко применяются отдельно, чаще они комбинируются с объективными для получения полной картины состояния артикуляционной моторики и речевых возможностей ребенка. Вышеприведенные методы имеют определенную последовательность применения в практической деятельности, что позволяет эффективно оценивать речевое развитие детей [3].

Обследование детей обычно начинается с применения субъективного метода, который включает в себя анализ медицинской документации. Данный этап, как правило, осуществляется до начала основного обследования, поскольку в раннем возрасте время для диагностики ограничено. В рамках этого метода специалист проводит беседу с родителями ребенка, а также может использовать опросы или анкеты. Субъективный метод не требует использования специализированных технических средств, достаточно наличия бланков для записи результатов и компьютера с программным обеспечением для обработки собранных данных.

Однако для получения более полной информации о развитии ребенка необходимо использовать объективный метод, который подразумевает проведение непосредственного логопедического обследования. Данный подход включает анализ речевой активности ребенка в экспериментальных

условиях, а также оценку его социального взаимодействия с взрослыми во время игры и свободной деятельности. Важной частью объективного метода является визуальная, инструментальная и пальпаторная оценка органов артикуляции, мышц челюстно-лицевой области и полости рта как в состоянии покоя, так и в процессе речи. Стоит указать, что обычно эти методы применяются в комплексе, что позволяет получить более полное представление о состоянии речевого развития.

Для дополнения результатов традиционного логопедического обследования могут использоваться данные, собранные с помощью функциональных методов. Исследования направлены на объективную оценку и выявление степени нарушений функций различных органов и физиологических систем организма. Они включают измерение физических, химических или других объективных показателей, полученных с помощью инструментальных или лабораторных методов. В процессе обследования также проводится изучение лица ребенка с различных ракурсов: в фас и профиль, как в состоянии покоя, так и при сомкнутых зубах и губах, а также при открытом рте и во время артикуляции речи. Для достижения поставленных целей применяются функциональные пробы, такие как жевательные и глотательные тесты, которые помогают более точно оценить состояние речевых функций и артикуляционной моторики ребенка.

Функциональная жевательная проба предоставляет возможность более точно оценить состояние жевательной функции, принимая во внимание такие аспекты, как тип прикуса, интенсивность жевательных движений, силу жевательного давления, а также влияние слюны и роль языка в образовании пищевого комка. В результате проведения жевательной пробы формируются два ключевых показателя: процент разжевывания пищи (жевательная способность) и время, необходимое для этого процесса.

Функциональная глотательная проба, в свою очередь, направлена на изучение способности ребенка проглатывать пищевой комок или жидкость в заданные временные рамки – как свободно, так и по команде. Итоги глотательной пробы позволяют получить информацию о состоянии лицевых мышц, положении губ и головы, а также о взаимодействии спинки языка с твердым небом и наличии навыков его подъема. Все результаты проб фиксируются в речевой карте.

Е.С. Ощепкова делает акцент на том, что поскольку нарушения речи часто связаны с анатомическими деформациями органов артикуляции, традиционные методы обследования могут оказаться недостаточными, что создает необходимость в более глубоком и дифференцированном анализе состояния зубочелюстной системы и ротовой полости ребенка, что невозможно без применения специализированного оборудования. Для оценки функций мышц челюстно-лицевого аппарата логопед использует данные дополнительных аппаратных исследований [4].

Как указывают В.В. Дяйкина, В.А. Масленникова, среди

используемых методов и приборов выделяются несколько ключевых. Ультразвуковое сканирование является одним из наиболее информативных, безопасных и неинвазивных способов изучения физиологии сосания и глотания у младенцев. Электромиографические и электромиотонометрические методы (миотонометр) применяются для оценки участия мимических и жевательных мышц в процессе глотания. Фагодинамометрия позволяет исследовать усилия, необходимые для дробления пищи с различными физическими свойствами. Лингводинамометрия используется для измерения внутриротового мышечного давления языка на зубные ряды с помощью специализированных приборов. При глотании по команде давление языка на окружающие ткани в два раза выше, чем при самопроизвольном глотании, а форма свода неба зависит от распределения этого давления. Также для изучения процесса глотания применяются мастикациография, миография и миотонометрия [3].

В практической логопедической деятельности перечисленные методы используются в комплексе. Применяя данные подходы, специалист получает информацию о причинах речевых нарушений, состоянии артикуляционной моторики и речевых возможностях ребенка. Сравнение собранных данных позволяет установить причинно-следственные связи, на основе чего формируется логопедическое заключение и определяются направления и методы логопедической помощи для профилактики или коррекции речевых отклонений. Для проведения логопедического обследования на современном уровне и разработки эффективной программы вмешательства необходимо наличие соответствующего оборудования и технических средств в логопедическом кабинете.

О.В. Цидина среди методов диагностики речевого развития детей раннего возраста можно выделяети другие методы: наблюдение за спонтанной речью ребенка в естественной обстановке (дома, на прогулке, в игровой комнате); анализ вокализаций ребенка (гуление, лепет, первые слова); использование стандартизированных тестов и опросников, адаптированных для детей раннего возраста (например, шкала оценки психомоторного развития ребенка от рождения до 2 лет, методика диагностики речевого развития детей раннего возраста О.Е. Грибовой); проведение игровых диагностических ситуаций, направленных на выявление понимания речи, активного словаря, способности к подражанию и коммуникативного намерения. Необходимым этапом диагностики является сбор анамнестических данных, включающих информацию о протекании беременности и родов, раннем развитии ребенка, перенесенных заболеваниях, особенностях развития речи у близких родственников. Полученные данные позволяют выявить факторы риска возникновения речевых нарушений и определить индивидуальную стратегию логопедической работы с ребенком [5].

Безусловно, логопедические технологии, применяемые для коррекции речевых нарушений у детей раннего возраста, должны быть максимально щадящими, игровыми и направленными на стимуляцию естественного развития речи. Представляется необходимым создать благоприятную и комфортную обстановку для ребенка, где он чувствует себя в безопасности и проявляет интерес к общению. Основными направлениями логопедической работы с детьми раннего возраста являются: развитие понимания речи, стимуляция активной речи, формирование фонематического слуха, развитие артикуляционной моторики, развитие мелкой моторики, развитие коммуникативных навыков.

Для развития понимания речи используются такие приемы, как называние предметов и действий, которые ребенок видит или совершает; использование простых инструкций и просьб, подкрепленных жестами и мимикой; чтение коротких стихов и сказок с использованием ярких иллюстраций; игры, направленные на узнавание предметов по названию и выполнение простых действий по словесной инструкции. Стимуляция активной речи осуществляется с помощью: поощрения любых вокализаций ребенка, даже если они не являются словами; повторения за ребенком его слогов и звуков; использования звукоподражаний животным и предметам; обучения ребенка простым словам и фразам в игровых ситуациях; использования карточек с изображениями предметов и действий.

Формирование фонематического слуха начинается с развития способности различать звуки окружающего мира (музыкальные инструменты, голоса животных, бытовые шумы). Затем переходят к различению речевых звуков, близких по звучанию (например, «ба» - «па», «ма» - «на»). Для развития артикуляционной моторики используются упражнения на развитие подвижности языка, губ и щек, а также массаж артикуляционных органов. Следует начинать с простых упражнений и постепенно переходить к более сложным, учитывая индивидуальные особенности ребенка. Развитие мелкой моторики играет важную роль в развитии речи, поскольку центры, отвечающие за движение пальцев рук и речь, расположены в головном мозге рядом и тесно связаны между собой. Для развития мелкой моторики используются игры с пальчиками, лепка, рисование, собирание пазлов и мозаик, перебирание мелких предметов.

Развитие коммуникативных навыков является немаловажным аспектом логопедической работы с детьми раннего возраста. Необходимо учить ребенка устанавливать контакт с окружающими, выражать свои потребности и желания с помощью вербальных и невербальных средств общения. Для этого используются игры, направленные на развитие диалогической речи, обучение ребенка здороваться и прощаться, просить о помощи и выражать благодарность. Важную роль в логопедической работе с детьми раннего возраста играет взаимодействие с родителями. Родители должны быть активными участниками коррекционного процесса и

выполнять рекомендации логопеда в домашних условиях. Логопед проводит консультации для родителей, обучает их приемам стимуляции речевого развития ребенка, подбирает игры и упражнения, которые можно использовать дома.

А.А. Баева указывает, что в последние годы в логопедической практике все шире используются информационные технологии. Компьютерные игры и программы, разработанные специально для детей раннего возраста, могут быть эффективным средством стимуляции речевого развития и коррекции речевых нарушений. Однако стоит сказать, что необходимым условием является то, чтобы использование компьютерных технологий было дозированным и сочеталось с традиционными методами логопедической работы [1].

Заключение. Таким образом, логопедическая работа с детьми раннего возраста представляет собой комплексный процесс, требующий от специалиста высокого профессионализма, знания особенностей развития ребенка и умения использовать разнообразные методы и приемы диагностики и коррекции речевых нарушений. Представленныеи описанные методы – субъективные и объективные – применяются для диагностикисостояния артикуляционного аппарата и речевого развития детейраннего возраста. Дополнить полученные данные специалист может спомощью других объективныхметодов – функциональных иаппаратных. Своевременное выявление и коррекция речевых нарушений в раннем возрасте являются залогом успешного развития ребенка, его адаптации в обществе и успешности в обучении. Дальнейшие исследования в области логопедии должны быть направлены на разработку новых, более эффективных методов диагностики и коррекции речевых нарушений у детей раннего возраста, а также на повышение квалификации логопедов, работающих с детьми данной возрастной категории.

Список литературы

1. Баева А.А. Обзор методов диагностики раннего речевого развития / А. А. Баева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2019.– № 1.– С. 5-12.
2. Браудо Т. Е. Онтогенез речевого развития / Т. Е. Браудо, М. Ю. Бобылова, М. В. Казакова // Русский журнал детской неврологии. – 2017.–Т. 12, № 4.– С. 41-46.
3. Дяйкина В. В. Современные методы и средства логопедической диагностики речевого развития детей раннего возраста / В. В. Дяйкина, В. А. Масленникова // Специальное образование. – 2021. – № 1(61). – С. 114-126.
4. Ощепкова Е.С. Оценка развития речи у детей: обзор зарубежных методик / Е. С. Ощепкова // Вопросы психолингвистики. – 2020.– № 2.– С. 110-123.
5. Цидина О. В. Диагностические и коррекционные методики по выявлению и преодолению нарушений речевого развития / О. В. Цидина// Международный студенческий научный вестник. – 2022. – №4. – С. 84-92.

УДК 376.1

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Селютин Денис Юрьевич, РучицаТатьна Сергеевна
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»,
г. Донецк, ДНР, РФ
lol268@bk.ru

Аннотация. В статье рассматриваютсятеоретические и практические аспекты развития пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями. Освещаются особенности формирования этих представлений в зависимости от варианта интеллектуального нарушения (1 и 2 варианты), их влияние на познавательную деятельность, обучение и социальную адаптацию. Описываются коррекционные технологии, включая игровые, графические, конструктивные и мультисенсорные методы, а также рекомендации по организации занятий.
Ключевые слова: пространственно-временные представления, интеллектуальные нарушения, коррекционная работа, диагностика, специальное образование.

Введение. Формирование пространственно-временных представлений является одной из основных задач в развитии каждого ребенка. Эти представления позволяют ребенку ориентироваться в пространстве, понимать взаимосвязи между предметами, планировать свои действия и предвидеть последствия.

Для детей с интеллектуальными нарушениями, этот процесс требует особого внимания и целенаправленной педагогической работы. Особенности развития детей данной категории нередко приводят к серьезным затруднениям в освоении пространственно-временных понятий.

Основная часть. В психолого-педагогической практике выделяют два варианта интеллектуальных нарушений: 1 вариант и 2 вариант. Каждый вариант имеет свои особенности развития и требует дифференцированного подхода к коррекции.

Интеллектуальные нарушения 1 варианта характеризуются относительно сохранной эмоционально-волевой сферой и способностью освоения основных учебных навыков, однако, с заметным отставанием от нормотипичных сверстников. Развитие таких детей проходит с задержкой, однако при адекватной коррекции они могут достичь некоторой степени самостоятельности, овладеть простыми профессиями и адаптироваться в социальной среде.

Интеллектуальные нарушения 2 варианта отличаются более выраженными интеллектуальными отклонениями, грубым недоразвитием речи, мышления и эмоционально-волевой сферы. Дети с такими нарушениями требуют постоянной поддержки, наблюдения и помощи, их

обучение ограничивается элементарными бытовыми навыками, а социализация возможна лишь в узком кругу людей.

Дети с интеллектуальными нарушениями как 1, так и 2 варианта имеют нарушения пространственно-временных представлений, которые играют важную роль в формировании познавательной деятельности. Им сложнее, чем детям с нормой интеллектуального развития, различать пространственные ориентиры (например, понимать, где верх, а где низ, где право, а где лево), усваивать последовательность событий, ориентироваться в теле и осознавать течение времени. Эти трудности напрямую сказываются на их способности адаптироваться к повседневной жизни и эффективно обучаться.

Нарушение пространственно-временных представлений затрудняет общее развитие ребенка, что проявляется в различных сферах жизни. В ходе обучения это проявляется в трудностях освоения математических знаний, овладением навыком чтения и письма, а также пониманием причинно-следственных связей. В бытовых задачах наблюдаются проблемы с планированием задач, соблюдением режима дня и ориентацией, как в знакомом, так и в незнакомом пространстве. В процессах коммуникации возникают трудности в понимания временных форм (прошедшее, будущее время), что осложняет взаимодействие с окружающими. Кроме того, нарушение формирования этих представлений негативно отражается на двигательной сфере, ухудшает координацию движений и затрудняет освоение элементарных бытовых навыков [8].

Многие выдающиеся ученые из разных областей (такие как: дефектология, психология, педагогика) посвятили свои исследования изучению развития пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальным нарушением. Ниже представлены наиболее значимые исследователи и их вклад в эту область.

Работы Льва Семеновича Выготского по развитию высших психических функций, включая пространственно-временные представления, стали фундаментом для последующих исследований. Л.С. Выготский подчеркивал роль социальных факторов и опосредованного характера психических процессов, что важно для понимания механизма усвоения информации о пространстве и времени детьми данной нозологической группы. Отмечал, что психическое развитие происходит не изолированно, а в процессе взаимодействия ребенка с окружающим миром, с другими людьми. Именно этот подход позволяет понять освоение пространства и времени детьми данной группы, что тесно связано с качеством их взаимодействия с взрослыми, играющими ключевую роль в этом процессе [1].

В своих трудах Мария Семеновна Певзнер описывают характерные нарушения познавательной деятельности, в том числе и дефициты в формировании пространственно-временных представлений. М.С. Певзнер

отмечала, что нарушения у детей разнообразны, поэтому необходима индивидуальная работа, учитывающая особенности восприятия пространства и времени каждого ребенка [2].

Работы Груни Ефимовны Сухаревой служат основой для дифференциальной диагностики и разработки коррекционных программ, учитывающих особенности восприятия пространства и времени у детей с интеллектуальными нарушениями [3].

Роман Давыдович Тригер исследовал особенности формирования пространственных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями и разработал методики для их диагностики. Данные методики позволяют оценить уровень развития пространственных представлений и выявить трудности, с которыми сталкиваются дети в этой области. Р.Д. Тригер подчеркивал тесную связь между развитием пространственно-временных представлений и практической деятельностью. Он считал, что формирование пространственных представлений должно происходить в процессе активной деятельности ребенка, в ходе решения практических задач и взаимодействием с предметами. Его методики обучения нашли широкое применение в практике работы с детьми с интеллектуальными нарушениями. Р.Д. Тригер отмечал, что успешное формирование пространственно-временных представлений является основой для развития других познавательных функций, таких как мышление, память и речь [4].

Татьяна Васильевна Розанова посвятила свои исследования изучению сенсорного воспитания и формированию представлений о форме, величине, цвете, а также о пространстве и времени у детей с интеллектуальными нарушениями. Она предоставила практические рекомендации и разработала систему упражнений, направленных на развитие восприятия и развитие пространственно-временных представлений [5].

Работы данных ученых сыграли огромную роль в понимании того, как формируются пространственно-временные представления у данной категории детей.

Определение уровня развития пространственно-временных представлений играет ключевую роль в организации коррекционной работы. Это позволяет выявить особенности нарушения конкретного ребенка и разработать индивидуальную программу развития. Точная диагностика позволяет индивидуально подойти к процессу коррекции, установить ведущие направления работы и спрогнозировать возможные результаты. Особенно важно проводить такую диагностику на ранних этапах развития, что дает возможность своевременно начать коррекционную работу и предотвратить трудности в обучении и социальной адаптации.

Методики диагностики пространственно-временного развития детей с умственной отсталостью включают в себя разнообразные задания и тесты, нацеленные на оценку восприятия пространства, времени, способности к

ориентации и выполнению действий в соответствии с пространственно-временными задачами.

К методикам диагностики уровня развития пространственных представлений можно отнести: Тест Керна-Йерасека, Методики «Домик» Н.И. Гуткиной, «Лабиринты» по Т.В. Ахутиной, «Разрезные картинки», кубики Кооса, Пробы Хеда, Графический диктант по Д.Б. Эльконину.

Тест Керна-Йерасека в адаптированном варианте используется для определения готовности ребенка к школе, а также для оценки зрительно-пространственной координации. Ребенку предлагают срисовать простые фигуры, скопировать рисунок домика или изобразить человека. При анализе обращают внимание на точность линий, пропорции и общую структуру рисунка. Дети с интеллектуальными нарушениями часто допускают ошибки, совершают грубые искажения, пропускают детали или рисуют схематично.

Методика «Домик» Н.И. Гуткиной представляет собой копирование рисунка разной сложности. Здесь важна способность ребенка точно передавать формы, соблюдать пропорции и ориентироваться на плоскости. Характерными ошибками для данной категории детей могут быть: разрывы линий, неправильное расположение окон и дверей и т.д.

«Лабиринты» по Т.В. Ахутиной помогают оценить умение планировать действия и вносить изменения их в процессе выполнения. Ребенок должен провести линию от входа до выхода, не пересекая стенки. Такие дети часто действуют импульсивно, не замечают тупиков или многократно пересекают линии.

«Разрезные картинки» – это задание на сбор изображения из 2-4 частей. Оно показывает, насколько ребенок понимает целостность объекта и может сопоставлять фрагменты. Дети с нарушением интеллекта 1 варианта справляются с 3–4 частями, а вот ребята с интеллектуальными нарушениями 2 варианта– только с 2 и с помощью взрослого.

Конструирование по образцу (кубики Кооса) требует точного повторения. У детей с интеллектуальными нарушениями возникают трудности с симметрией, расположением элементов и переносом пространственных отношений с образца на свою работу.

Пробы Хеда оценивают ориентацию на собственном теле и в пространстве. Ребенок должен повторить позы, которые показывает педагог, например, дотронуться левой рукой до правого уха. При интеллектуальном нарушении дети часто совершают зеркальные движения, ошибки в дифференциации правой и левой сторон.

Графический диктант по Д.Б. Эльконину предполагает рисование узоров по клеткам под диктовку. Важна способность слышать и следовать инструкции, удерживать направление и соблюдать масштаб. Дети данной группы нарушения зачастую могут путать «право» и «лево», терять строку или не соблюдать заданный ритм

Для определения уровня развития временных представлений у детей с нарушением интеллекта могут быть применяться методики: «Времена года», «Распорядок дня», «Часы».

Методика «Времена года» направлена на понимание повторения природных явлений. Ребенку показывают картинки с разными сезонами и просят назвать их, разложить в правильном порядке или подобрать соответствующие атрибуты. Ошибки включают путаницу в последовательности, непонимание связи между погодой и временем года.

«Распорядок дня» – это раскладывание карточек с режимными моментами. Задание помогает оценить, насколько ребенок осознает течение времени и причинно-следственные связи между событиями. Дети с интеллектуальными нарушениями часто переставляют или пропускают этапы, не понимают закономерности.

Методика «Часы» направлена на умение определять и показывать время. Ребенка просят нарисовать циферблат, выставить стрелки по инструкции или назвать время по изображению. Данная группа детей зачастую совершает такие ошибки: неправильное расположение цифр, путаница с часовой и минутной стрелками, непонимание понятий «половина» и «четверть».

Таким образом, комплексная и своевременная диагностика уровня развития пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями создает основу для индивидуальных программ коррекции. После определения сильных и слабых сторон ребенка в этой области, приступают к разработке и проведению коррекционных занятий, где применяются доступные для данной категории детей методы и приемы.

Технологии развития пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями представляют собой комплекс специальных методов, приемов, технологий, направленных на формирование и навыков ориентироваться в пространстве и времени. Эти технологии учитывают особенности развития таких детей и строятся на принципах наглядности, практической направленности, поэтапности и многократного повторения [6].

Основой работы являются игровые технологии, поскольку игра является наиболее естественной деятельностью для детей. В перечень пространственных игр включают задания по типу «Найди клад», где ребенок ищет предмет по речевой инструкции, где используются пространственные предлоги, или «Зеркало», развивающее понимание право-левой ориентации. Для временных представлений эффективны игры с последовательностью событий, такие как «Что сначала, что потом», где дети выстраивают логическую цепочку из картинок, изображающих режимные моменты дня.

В коррекционной работе значительная роль отводится графическим и

конструктивным методам. Они включают различные виды деятельности: обведение лабиринтов, дорисовывание изображений, выполнение графических диктантов, где ребенок по инструкции создает узор на клеточной бумаге. В конструктивной деятельность используются кубики Кооса, сборка пазлов и мозаик, создание построек из конструктора по образцу, что способствует развитию пространственного мышления и зрительно-моторной координации.

Особое значение имеют мультисенсорные технологии, которые активизируют различные каналы восприятия. Тактильные методы, такие как узнавание геометрических фигур на ощупь или создание аппликаций из разных материалов, сочетаются с двигательными упражнениями: ходьбой по определенной траектории, повторением поз тела. Эти приемы помогают закрепить пространственные понятия.

Использование наглядных ориентиров и четкой организации среды помогает детям с интеллектуальными нарушениями лучше воспринимать и усваивать информацию. Использование цветных стрелок для обозначения направлений, схем помещений, наглядных расписаний дня в виде картинок помогает детям лучше ориентироваться в окружающей среде. Для формирования временных представлений применяются, например, песочные часы, таймеры и другие наглядные средства, которые отображают течение времени [9].

Одной из главных трудностей в обучении детей с интеллектуальными нарушениями является применение приобретенных знаний в реальных ситуациях. Преодолеть этот барьер позволяют практические задания, которые включают сервировку стола с учетом расположения предметов, ориентировку в школьном пространстве, планирование повседневных и бытовых задач. Такой подход обучает большей самостоятельности детей.

Для эффективного развития пространственно-временных представлений у детей данной группы необходимо использовать методы, которые направлены не только на когнитивное, но и эмоциональное развитии. Для этого применяются арт-терапевтические подходы, такие как: рисование по точкам, лепка из пластилина, театр теней и т.д. Эти техники особенно ценны своей эмоциональной составляющей, что повышает вовлеченность детей в процесс обучения.

Эффективность коррекционной работы достигается за счет индивидуального подхода, учитывающего степень выраженности интеллектуального нарушения. Для детей с интеллектуальными нарушениями 1 варианта используются более сложные задания, включающие работу с часами, сложные пространственные схемы. При работе со 2 вариантом упор делается на формирование базовых бытовых навыков пространственной ориентации. Важным условием работы является систематичность занятий, постепенное усложнение заданий и использование формируемых навыков в повседневную жизнь ребенка [10].

Развитие пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями – сложный, но необходимый процесс, требующий комплексного подхода, основанного на диагностике, индивидуальных программах и современных коррекционных технологиях. Своевременная и грамотно организованная работа способствует улучшению адаптации, познавательной деятельности и качества жизни таких детей [7].

Таким образом, формирование пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями представляет собой крайне важный процесс, определяющий их дальнейшую адаптацию и качество жизни. Комплексный подход к коррекции, основанный на научных исследованиях и практическом опыте, позволяет максимально раскрыть потенциал таких детей и способствовать их успешной интеграции в общество.

Заключение. Подводя итог, можно сказать, что вопрос развития пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями имеет как теоретическое, так и практическое значение. Изучение теоретических аспектов, опирающееся на научные труды, акцентирует важность комплексного и индивидуального подхода.

Практическая коррекционная работа должна основываться на учете не только степени интеллектуального нарушения, но и особенностей восприятия и познавательных процессов каждого ребенка. Работа в данном направлении требует междисциплинарного взаимодействия специалистов и активного участия семьи, что позволит создать благоприятную среду для развития и включение ребенка в общество.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. - Москва : Педагогика, 1983. - Т. 5. – С. 137-201.
2. Певзнер М.С. Дети с отклонениями в развитии: дифференцированная диагностика / М.С. Певзнер. - Москва : Просвещение, 1966. – С. 98-124.
3. Сухарева Г.Е. Лекции по психиатрии детского возраста [Текст] : избранные главы / Г.Е. Сухарева. - Москва : Медицина, 1974. – С. 145-152.
4. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. - Санкт-Петербург : Питер, 2008. – С. 87-112.
5. Розанова Т.В. Сенсорное воспитание детей с нарушениями развития / Т.В. Розанова // Дефектология. – 1985. - № 2. – С. 23-30.
6. Григорьева, М. А. Современные подходы к формированию пространственно-временных представлений у детей с нарушениями интеллекта / М. А. Григорьева // Специальное образование.–2023. – № 2 (18). – С. 67–78.
7. Смирнова, Е. Р. Коррекционно-развивающая работа по формированию пространственно-временных представлений у младших школьников с умственной отсталостью / Е. Р. Смирнова // Дефектология. – 2021. – № 3.– С. 45–53.
8. Борисова, Н. Н. Практикум по развитию пространственно-временных представлений у дошкольников с ЗПР / Н. Н. Борисова, А. К. Власова. – Москва: Владос, 2018. –С. 46-60– ISBN 978-5-691-02345-7.

9. Кузнецова, Т. В. Особенности восприятия времени и пространства у детей с интеллектуальными нарушениями: диагностика и коррекция: монография / Т. В. Кузнецова. — Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – С. 114-131– ISBN 978-5-8064-2789-1.
10. Иванова, О. А. Развитие пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями: теория и практика / О. А. Иванова, Л. М. Петрова. – Москва: Просвещение, 2020. –С. 74-97– ISBN 978-5-09-073456-2.

УДК 376.1

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Слюсар Евгения Дмитриевна
МБУДО Г.О Горловка «ЦДТ Калининского района»,
г. Донецк, ДНР, РФ
ev.slusar@mail.ru

Аннотация. В данной статье раскрыта специфика педагогической и управленческой деятельности в образовательной организации в формировании речевой культуры младших школьников. Выделены и описаны критерии объективного анализа условий и состояния образовательной среды
Ключевые слова: педагогическая деятельность, управленческая деятельность, образовательная организация, речевая культура, младшие школьники.

Введение. Современная система образования в Донецкой Народной Республике направлена на развитии ключевых компетенций у учащихся, среди которых речевая культура занимает центральное место. В связи с этим, педагоги и управленцы должны адаптировать свои методы и подходы к обучению, чтобы эффективно развивать у подрастающего поколения навыки общения, критического мышления и самовыражения. Речевая культура является основой успешного обучения, и умение ясно и грамотно выражать свои мысли, вести диалог и аргументировать свою точку зрения представляют собой именно те навыки, которые необходимы в учебном процессе и в дальнейшей жизни, ведь ни дня не проходит у человека без коммуникативной активности. Педагогическая деятельность должна быть направлена на создание условий для активного речевого взаимодействия между учениками и учителями, а также нужно уделять внимание педагогическому просвещению родителей для формирования единого образовательного пространства дома и в школе.

Учебный процесс сегодня должен учитывать разнообразие культурных контекстов, что требует от педагогов гибкости и способности работать с разными группами учащихся. Наиболее остро этот вопрос стоит

именно в новых регионах России, что связано с большим количеством беженцев и переселенцев, которые должны научиться взаимодействовать в существующей коммуникативной среде.

Соответственно, специфика педагогической и управленческой деятельности в образовательной организации в контексте формирования речевой культуры младших школьников является актуальной темой для исследования, потому что она затрагивает ключевые аспекты современного образования и отвечает на вызовы, стоящие перед системой образования в целом. Разработка эффективных стратегий и подходов в этой области может существенно повысить качество образования в новых регионах Российской Федерации и способствовать всестороннему развитию подрастающего поколения, от которого будет зависеть дальнейшее развитие государства.

Целью статьи является изучение специфики педагогической и управленческой деятельности в образовательной организации в контексте формирования речевой культуры младших школьников.

Основная часть. Педагогическая деятельность в образовательной организации направлена на формирование речевой культуры младших школьников, что является значимым компонентом их общего развития и социализации. Основными целями и задачами педагогической деятельности являются формирование у обучающихся личностных качеств, таких как уверенность в себе, способность к коммуникации и умение работать в команде через развитие познавательных способностей и мотивации к обучению, что способствует усвоению учебного материала и развитию творческой активности учащихся [1]. Образовательный процесс на сегодняшний день должен реализовываться так, чтобы каждый ученик оказывался в мире открытий и непрерывного познания. Каждый учитель понимает, что объем материала, с которым взаимодействуют современные школьники, достаточно велик, но при грамотном методическом подходе его вполне реально освоить. Каждый урок в начальной школе невозможен без коммуникации, поэтому речевой активности должно уделяться внимание с первых уроков.

Речевая культура и коммуникативная активность будут развиваться при условии использования разнообразных методов и форм обучения, соответствующих возрастным особенностям младших школьников. Например, игровые методы и активные формы обучения, такие как ролевые игры и проектная деятельность, дают возможность активно участвовать в учебном процессе, что, в свою очередь, способствует лучшему усвоению речевых навыков. Применение современных технологий, таких как интерактивные доски и обучающие приложения, также играет значительную роль в формировании речевой культуры, делая обучение более увлекательным и доступным [3]. Когда образовательный процесс выстроен интересно, занимательно и продуктивно, тогда ученики не воспринимают урок как что-то скучное, а с охотой спешат на него.

Интерактивный и содержательный урок построить непросто, но, если учителю это удастся, результат не заставит себя ждать. Наибольшие трудности на этом этапе испытывают именно молодые специалисты, только начинающие свою педагогическую деятельность, однако при своевременной помощи наставника методически грамотное построение образовательной деятельности дается значительно легче. Отсюда стоит учитывать, что обращаться к более опытным коллегам за помощью и советом не стыдно, а, напротив, правильно и полезно.

В рамках развития речевой культуры невозможно обойтись без развития самостоятельности и ответственности обучающихся через поощрение их инициативы в учебной деятельности. Например, можно организовывать мини-проекты, в ходе которых младшие школьники смогут выбирать темы для исследования и представлять свои результаты одноклассникам. Подобные задания развивают их речь и способствует формированию навыков публичных выступлений, побуждая коммуникативную активность.

Для того, чтобы используемые методы и формы откликались родителям и ученикам, должно быть налажено взаимодействие с участниками образовательного процесса. Взаимодействие с родителями играет важную роль в поддержании речевой культуры. Педагогам стоит проводить родительские собрания и мастер-классы, на которых объяснять, как родители могут поддерживать речевое развитие своих детей дома и зачем это нужно. Установление доверительных отношений между педагогами и детьми создает атмосферу, способствующую открытому общению, что также положительно сказывается на речевой культуре учащихся. Если связка педагоги, родители, дети, будет работать как единое целое, коммуникативная активность станет более высокой [4].

Что касается управленческой деятельности в образовательной организации, то её основными целями являются обеспечение качественного образовательного процесса и реализация государственной политики в области образования. Управление ресурсами учреждения, включая кадры, финансы и материальную базу, также имеет большое значение. Например, создание комфортной учебной среды с необходимыми ресурсами для обучения может значительно повысить качество образования. Для достижения этого необходимо включать разные формы и методы работы.

Формы и методы управления образованием включают структурную организацию управления, в котором четко определены роли руководства и заместителей. Система контроля и оценки качества образовательного процесса позволяет своевременно выявлять проблемы и находить пути их решения [2]. Однако в первую очередь, конечно же, должна быть определена и прописана иерархия внутри организации, в которой каждый будет четко осознавать свои цели и задачи. Если в управлении будут использоваться самые современные и интерактивные подходы, но только

для яркого фотоотчета или эмоций и без цели, работа будет проделана огромная, но она будет напрасной. Подчеркнем, что начинать нужно со структуры и целевого компонента деятельности.

Развитие коллектива и стимулирование педагогов представляет собой неотъемлемый аспект управленческой деятельности. Повышение квалификации педагогических работников через курсы и семинары позволяет им быть в курсе современных тенденций в образовании и использовать инновационные подходы в своей практике. Мотивация сотрудников к профессиональному росту возможна через поощрения, такие как премии за успешные проекты или участие в конкурсах; если организация ограничена в финансах, то уместны стенды «Гордимся» и подобные, на которых размещаются фотографии педагогов за их достижения [5]. Положительные эмоции у учителя возникнут и тогда, если его отметят добрым словом на собрании коллектива. Главное, чтобы сотрудник чувствовал, что его труд не остался в тени. Поддержка инициатив педагогов и создание благоприятных условий для их работы способствуют повышению общего уровня образовательного процесса. В работе над конкретным направлением в развитии учеников, необходимо уделять внимание тому, как этот компонент отражен в образовательной среде начальной школы.

Формирование речевой культуры младших школьников является одной из ключевых задач современного образования. В процессе анализа сайтов образовательных организаций Донецкой Народной Республики, изучения педагогического опыта и литературы удалось определить несколько критериев, которые способствуют созданию условий для эффективного формирования речевой культуры у учеников начальной школы.

Первым критерием является наличие разнообразных методических материалов и подходов, направленных на развитие речевых навыков. Многие образовательные учреждения предлагают специальные курсы и программы, которые включают в себя различные виды деятельности: от чтения и пересказа литературных произведений до участия в театрализованных постановках. Например, на сайте одной из донецкий школ представлен отчет о регулярном проведении мероприятий «Читаем вместе», во время которых проводится совместное чтение книг с родителями и обсуждение уже прочитанного. Такой формат сближает детей и родителей, ведь для участия им, помимо того, что нужно прийти на это событие, еще и необходимо дома подготовится, прочитать определенное произведение. Подобные мероприятия ценны тем, что способствуют не только улучшению навыков чтения, но и развитию критического мышления и умения выражать свои мысли. Данный формат будет работать на пользу только в случае подготовительной работы с родителями для раскрытия значимости и пользы совместного чтения и времяпровождения с детьми.

Второй критерий – это применение интерактивных технологий в обучении. Современные образовательные организации активно внедряют интерактивные доски, мультимедийные презентации и обучающие приложения, делая тем самым процесс обучения более занимательным и доступным для младших школьников. Например, на образовательных платформах сегодня можно найти множество интерактивных заданий, направленных на развитие речевых навыков, таких как «Словесные игры», «Ребусы», «Викторины» и прочие, которые дают возможность учиться через игру, развивая при этом их креативность и коммуникативные способности [1].

Третьим критерием выделим организацию проектной деятельности. В рамках проектного обучения учащиеся могут выбирать темы, которые их интересуют, и работать над ними в группах. Здесь будут развиваться их речевые и исследовательские навыки, умения работать в команде. На сайте одного из учебных заведений города Донецка описан проект «Посмотри на мир вокруг!», в котором ученики третьего класса исследуют различные аспекты окружающей действительности и представляют свои результаты на мини-конференции среди параллели учеников. Такой подход благоприятно влияет на понимание темы.

Четвертым критерием является взаимодействие с родителями. Успех формирования речевой культуры во многом зависит от поддержки родителей. На образовательных сайтах можно найти уже готовые рекомендации для родителей о том, как развивать речевые навыки у детей дома: чтение книг перед сном, обсуждение прочитанного и участие в творческих играх. Например, одна из школ предлагает родителям участвовать в мастер-классах по созданию домашних театров, так как это позволяет родителям активно вовлекаться в процесс обучения и поддерживать интерес учеников к литературе. Однако стоит помнить о необходимости адаптации любого материала из сети Интернет под конкретную аудиторию. Условно, если обратиться к рекомендациям по речевому развитию средствами информационно-коммуникативных технологий, представленных на сайте московской гимназии, их невозможно в неизменном виде показать родителям, дети которых учатся в Горловке и т.д.

Считаем необходимым разделить физическую среду (наличие библиотек, уголков для чтения), так и психологическую (доброжелательная атмосфера, поддержка со стороны учителей). На сайте одной из образовательных организаций Макеевки описывается инициатива по созданию «речевого уголка», в котором ученики могут свободно общаться, читать книги и участвовать в дискуссиях. Для этого там, помимо книг, есть различные карточки с ситуациями из жизни, которые школьники могут обсудить. Безусловно, такое пространство будет способствовать развитию их речевых навыков [4].

Рассмотрим, как различные критерии, такие как доступность, трансформируемость, насыщенность оборудованием, персонализация и возрастосообразность, могут быть реализованы в контексте речевого развития учащихся.

Доступность ресурсов является необходима для формирования речевой культуры. В начальной школе ученики и учителя имеют доступ к библиотекам и интернет-ресурсам как внутри школьного здания, так и вне его. Например, сегодня во многих республиканских школах на уроках литературы учитель уже может использовать электронные книги и интерактивные платформы для чтения и анализа произведений, делая занятия более увлекательными и доступными для учащихся. Также стоит обеспечить возможность для сообщества родителей и педагогов участвовать в школьных мероприятиях, таких как литературные вечера или чтения на свежем воздухе, создавая атмосферу поддержки и вовлеченности. Различные форматы совместного чтения родителей и детей с использованием электронных книг уместны и в условиях летних пришкольных лагерей.

Трансформируемость пространств позволяет адаптировать учебную среду под конкретные задачи. В начальной школе можно организовать «речевые уголки», которые будут стимулировать учеников к общению через регулярное обновление материала по программному содержанию.

Говоря о насыщенности, подчеркнем, что в современных начальных школах используются интерактивные доски, проекторы и различные устройства для записи и воспроизведения звука. Например, на уроках русского языка вполне уместны аудиозаписи для развития навыков восприятия речи на слух, а также для работы над произношением. Младших школьников можно стимулировать к тому, чтобы записывать свои выступления и слушать их, анализируя свои ошибки и достижения.

Персонализация образовательного процесса проявляется в адаптировании заданий и наполнения уголков кабинета начальной школы с учетом интересов и потребностей каждого ученика. Например, в рамках проекта «Мои любимые книги» дети младшего школьного возраста уже в первом классе могут выбрать произведения, которые они хотят представить классу. Подобные задания развивают их речевые навыки, а также позволяют каждому ребенку почувствовать свою значимость и уникальность в классе. Дизайн учебных материалов и пространство класса также должны быть уместны и персонализированы.

Возрастосообразность – это критерий, который требует внимания к особенностям развития детей конкретного возрастного периода. В начальной школе нужно учитывать психоэмоциональные характеристики младших школьников при выборе и методов обучения, и наполнения среды, и подбора дидактического материала для уголков. Речевая культура будет развиваться слабо, если для учеников четвертого класса в уголки чтения

разместить такие сказки, как «Колобок», «Курочка Ряба» и другие. Это не связано с тем, что сказки плохие или неинтересные, просто в десять-одиннадцать лет детей привлекают более сложные сюжеты, рассказы и неожиданным концом, комиксы и прочее. Возраст должен соответствовать среде [2].

Заключение. Таким образом, формирование речевой культуры младших школьников требует комплексного подхода, включающего разнообразные методы и формы работы как со стороны педагогов, так и родителей. Использование интерактивных технологий, проектной деятельности, активное взаимодействие с родителями и создание комфортной образовательной среды создает условия для успешного развития речевых навыков у детей начальной школы. Речевая культура формируется не только на уроках языка и литературы, но и в повседневном общении, когда каждый взрослый может сыграть свою роль в поддержании интереса к языку и культуре общения у подрастающего поколения. Доступные ресурсы, трансформируемые пространства, насыщенность современным оборудованием, персонализированный подход к обучению и внимание к возрастным особенностям способствует развитию речевых навыков и формированию уверенных коммуникаторов из детей. Педагогическая и управленческая деятельность в образовательной организации взаимосвязаны и направлены на формирование речевой культуры младших школьников.

Список литературы

1. Аленушкина, Е. А. Воспитание основ правовой культуры младших школьников / Е. А. Аленушкина // Вестник научных конференций. – 2023. – № 6. – С. 5-9.
2. Балина, Т. Н. Формирование основ правовой культуры младших школьников как элемента профилактики девиантного поведения / Т. Н. Балина, М. И. Парковская // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД РФ, 2024. – С. 68-73.
3. Веденькина, М. В. Формирование правовой культур младших школьников как основа профилактики буллинга среди детей / М. В. Веденькина // Сборник материалов международной научно-практической конференции, Астана, 22 мая 2024 года. – Астана: Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, 2024. – С. 31-36.
4. Полупанова, А. В. Правовое воспитание и формирование правовой культуры младших школьников на уроках литературного чтения / А. В. Полупанова // Образование: традиции и инновации. – 2022. – № 3(38). – С. 34-42.
5. Стефанова, Н. Ю. Формирование правовой культуры у младших школьников / Н. Ю. Стефанова // Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития. – 2018. – № 1. – С. 81-83.

УДК 371.321

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

Топоровская Татьяна Валентиновна
ГБОУ «Школа с углубленным изучением отдельных предметов № 114 г.о. Донецк» ДНР,
г. Донецк, ДНР, РФ
topor_tv@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается понятие индивидуализации обучения, рассматриваются методики выявления личностных особенностей обучающихся, предлагаются способы практического внедрения индивидуализации в образовательный процесс.
Ключевые слова: индивидуализация обучения, индивидуальный подход.

Введение: в современном образовательном пространстве, характеризующемся все большим разнообразием и изменяющимися потребностями учащихся, индивидуальный подход к обучению становится не просто желательным, а необходимым условием для успешного развития личности. Индивидуальный подход – это принцип педагогики, по которому учитель в рамках работы с учащимися взаимодействует с каждым из них по отдельности, принимая во внимание их личностные особенности, слабые и сильные стороны и т.д. Используя в педагогическом процессе данный подход, преподаватель создает благоприятные условия развития для каждого отдельного ученика, ориентируясь на необходимые конкретно для него аспекты обучения [6].

Глобализация, технологический прогресс и социальные изменения приводят к тому, что каждый ученик приходит в класс со своим уникальным набором знаний, опыта, интересов и образовательных потребностей. Универсальный подход к обучению, ориентированный на «среднего» ученика, все чаще оказывается неэффективным, упуская возможности для раскрытия потенциала каждого ребенка и рискуя вызвать у него разочарование и потерю интереса к учебе. Повышение роли индивидуального подхода в современном воспитанииобусловлено необходимостью отхода от универсальных воспитательных моделей.

В данной статье будут раскрыты теоретические основы индивидуализации как подхода к обучению, описаны различные подходы к диагностике и работе с личностными особенностями обучающихся, предложены и обоснованы дидактические решения индивидуализации.

Основная часть: предмет любой педагогической технологии составляют, в первую очередь, конкретные практические взаимодействия учителей и учащихся в любой области деятельности, организованные на

основе четкого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации, стандартизации способов и приемов обучения или воспитания [2].

Индивидуализация обучения – это такая форма организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обусловливается индивидуальными особенностями учащихся.

В качестве основных принципов индивидуализации процесса обучения можно выделить следующие: учет интересов конкретного учащегося, его потребностей и способностей; принципы активности и самостоятельности; вариативности ресурсов и методов и т.д.

Можно выделить особенности практической реализации индивидуализации обучения:

• Оказание каждому ребенку индивидуальной педагогической помощи.

• Преодоление индивидуальных недостатков в знаниях, умениях и навыках, в процессе мышления.

• Учет и преодоление недостатков семейного воспитания, а также неразвитости сферы мотивации, слабости воли.

• Оптимизация учебного процесса применительно к способным и одаренным обучающимся (творческая деятельность, сочетание классной и внешкольной работы).

• Предоставление свободы выбора ряда элементов процесса обучения.

• Формирование общих учебных умений и навыков.

• Формирование адекватной самооценки обучающихся.

• Использование технических средств обучения, в том числе компьютера.

• Поддержка способных и одаренных детей.

Для эффективной индивидуализации обучения необходима тщательная диагностика индивидуальных потребностей учащихся.

Основным способом изучения индивидуальных особенностей студентов являются планомерные систематические наблюдения за учеником. Данная методика позволяет выявить стиль обучения учащегося, его уровень концентрации внимания, коммуникативные навыки, преобладающие способы мышления, поведенческие особенности, эмоциональные реакции, уровень мотивации, интересы.

Педагогу необходимо заранее определить, какие аспекты поведения и деятельности будут наблюдаться (например, уровень активности, концентрация внимания, стиль обучения, взаимодействие с одноклассниками). Результаты фиксируются в специальных картах наблюдения, дневниках или блокнотах. Важно не делать поспешных выводов, а накапливать информацию в течение определенного периода времени.

Главное заключается в том, чтобы всесторонне изучить учащегося, и

выяснить его положительные качества, а также в общих чертах наметить способы преодоления имеющихся недостатков.

Другим методом диагностики индивидуальных потребностей является личная беседа, или интервью. Беседа должна проводиться в доверительной и непринужденной обстановке. Педагог заранее готовит вопросы, но должен быть готов отклониться от плана в зависимости от ответов ученика. Важно внимательно слушать, задавать уточняющие вопросы и проявлять эмпатию.

Интервью может быть как индивидуальным, так и групповым, и может включать в себя дополнительные учебные задачи на анализ способов рассуждений студента или связанные с положением учащегося в классе, его позицией в группе [4].

Также в сборе информации о личностных особенностях обучающихся можно использовать анкеты и тестирования. Это могут быть письменные опросники, содержащие вопросы о различных аспектах учебной деятельности, интересах, потребностях, ценностях; стандартизированные тесты для оценки различных аспектов когнитивных способностей, личностных характеристик, уровня знаний и умений.

Такая методика позволяет выявить интересы, потребности, ценности, мотивацию, предпочтения в учебной деятельности, самооценку, удовлетворенность образовательным процессом, проблемы в обучении обучающихся. Однако анкетирование позволяет собрать ограниченное количество информации и требует специальной подготовки для проведения и интерпретации результатов.

Дидактические решения педагога — это новые идеи, направленные на решение проблем, которые возникают в процессе обучения. Они представляют собой комплекс осознанных, обоснованных и целенаправленных действий педагога, направленных на оптимизацию процесса обучения и достижение запланированных образовательных результатов. Это продуманные стратегии, методы, приемы, а также выбор и организация учебного материала, средств обучения и форм взаимодействия между участниками образовательного процесса. В сфере индивидуализации обучения можно использовать следующие из них.

Многоуровневые задания: предоставление учащимся заданий, разделенных на несколько уровней сложности. Каждый уровень включает в себя разные требования к глубине проработки материала, объему и сложности заданий.

Сюда можно включить как индивидуализацию домашних заданий, исходя из успеваемости, уровня познавательной самостоятельности и активного интереса к учению, так и изменение методики проведения уроков. Класс делится на три относительно стабильные группы, причем каждая группа получает различные задания. Часть работы ведется самостоятельно, часть – по прямым инструкциям учителя. Такой подход

позволяет каждому учащемуся овладеть материалом на необходимом уровне, при этом чувствуя удовлетворение от успеха и поддержки учителя [5].

Использование персонализированных заданий и проектов: отличительной чертой такого подхода является адаптация содержания, формы и темпа выполнения заданий к уникальным потребностям, интересам, стилю обучения и уровню подготовки каждого ученика. Вместо унифицированных задач, предназначенных для всего класса, персонализированные проекты позволяют учащимся исследовать интересующие их темы, применять свои сильные стороны и развивать навыки в областях, наиболее значимых для их личного и профессионального роста [3].

Выявив с помощью описанных выше методов диагностики личностные потребности учащегося, преподаватель предлагает ученику несколько вариантов тем и проектов, соответствующих его индивидуальным характеристикам. Важно обеспечить ученику свободу выбора, но при этом убедиться, что выбранная тема соответствует учебной программе и обладает достаточным образовательным потенциалом.

В процессе выполнения персонализированного задания педагог выступает в роли консультанта и наставника, предоставляя ученику необходимую поддержку, ресурсы и обратную связь. Важно не навязывать ученику свое мнение, а помогать ему самостоятельно находить ответы на вопросы, решать проблемы и оценивать свои результаты.

Данный подход позволяет учащемуся углубленно изучить интересующую его область знаний, развивая навыки исследования, анализа и критического мышления, при этом способствуя освоению материала школьной программы.

Предоставление свободы выбора в стилях обучения: этот подход основывается на понимании, что каждый человек воспринимает, обрабатывает и усваивает информацию по-разному, и что учет этих индивидуальных особенностей является ключом к успешному обучению.

Реализация свободы выбора в стилях обучения требует от педагога не только теоретических знаний о различных подходах к обучению, но и практических навыков их применения. Необходимо учитывать, что не все учащиеся обладают достаточным опытом и пониманием, чтобы сделать осознанный выбор самостоятельно. Поэтому педагог должен помогать им анализировать свои предпочтения, оценивать свои сильные и слабые стороны, а также знакомить их с различными стилями обучения и их особенностями.

Практическое применение предоставления свободы выбора в стилях обучения в классе может принимать различные формы. Это может быть как предоставление ученикам на выбор нескольких заданий разного типа, но направленных на достижение одних и тех же учебных целей (например,

вместо написания эссе можно предложить создать презентацию или видеоролик), так и предоставление возможности выбора между различными источниками информации (учебник, онлайн-ресурсы, видеолекции, подкасты) [1].

Заключение: индивидуализация процесса обучения представляет собой не просто модный тренд, а насущную необходимость в современном образовательном ландшафте, где акцент смещается с унифицированного подхода к обучению на раскрытие уникального потенциала каждого ученика.

Применение рассмотренных методов диагностики личностных особенностей – от наблюдения и беседы до анкетирования– позволяет педагогу составить целостное представление об ученике, выявить его сильные и слабые стороны, а также определить наиболее подходящие стратегии и методы обучения. Без такой тщательной диагностики индивидуализация рискует превратиться в формальный подход, не приносящий желаемых результатов. Именно глубокое понимание каждого ученика является фундаментом для построения эффективного индивидуализированного образовательного процесса.

Предложенные дидактические решения представляют собой практический инструментарий для реализации индивидуализированного подхода в классе. Эти решения позволяют адаптировать содержание, методы, формы и темпы обучения к индивидуальным особенностям каждого ученика, обеспечивая его комфортную и продуктивную работу на протяжении всего образовательного процесса.

При использовании индивидуализации в процессе обучения повышается эффективность обучения, если мотивировать процесс обучения, оставлять ребенку возможность работать на том уровне, который для него сегодня возможен, доступен. Индивидуализация помогает не только найти пути обучения каждого в ребенка, но и повышает эффективность обучения вообще.

Важно отметить, что успешное применение этих решений требует от педагога гибкости, креативности, готовности к экспериментированию и постоянной рефлексии над своей практикой.

Однако индивидуализация обучения – это не только задача педагога, но и результат сотрудничества всех участников образовательного процесса: ученика, педагога, родителей и администрации школы. Активное участие ученика в процессе обучения, его осознанный выбор целей и методов работы, а также поддержка родителей и создание благоприятной образовательной среды – все это является необходимыми условиями для успешной реализации индивидуализированного подхода.

Список литературы

1. Асхадуллина Н. Н. Активные средства внеурочной деятельности в формировании

личностных результатов обучающихся среднего школьного возраста //Н.Н. Асхадуллина, И.А. Талышева, Л.Р. Халиуллина // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-sredstva-vneurochnoy-deyatelnosti-v-formirovanii-lichnostnyh-rezultatov-obuchayuschihsya-srednego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 26.05.2025).
2. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций // Б.Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. — 647 с.
3. Николаенко Г.С. Индивидуальные образовательные маршруты внеучебной деятельности как эффективный инструмент повышения качества воспитательной работы в современной школе // Педагогическая перспектива. 2023. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-marshruty-vneuchebnoy-deyatelnosti-kak-effektivnyy-instrument-povysheniya-kachestva-vospitatelnoy (дата обращения: 26.05.2025).
4. Солгалов О.Б. Индивидуализация в учебно-воспитательном процессе // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2004. №17. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-v-uchebno-vospitatelnom-protsesse (дата обращения: 26.05.2025).
5. Ульянова Н.А. Индивидуализация обучения // Альманах педагога. 2020.
6. Цеденова А.А. Технология индивидуализации обучения // Образовательная социальная сеть. 2020. URL:https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2020/04/04/tehnologiya-individualizatsii (дата обращения: 26.05.2025)

УДК 373.24

НЕЙРОИГРЫ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Филиппова Ангелина Васильевна
МБДОУ «Детский сад №447 г. Челябинска»,
г. Челябинск, Челябинская область, РФ
filippovaangelina2018@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматриваются возрастные особенности развития психических процессов у детей старшего дошкольного возраста, а также влияние нейроигр на развитие их счетной деятельности.
Ключевые слова: нейроигры, старший дошкольный возраст, развитие счетной деятельности.

Введение. Как подчеркивал В. А. Сухомлинский, окружающая ребенка среда должна быть насыщена элементами творчества и вдохновения: «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества. Такой мир должен окружать ребенка каждый раз, как мы хотим обучить его чтению и письму. Да, от того, как будет ощущать себя ребенок, взбираясь на первые ступени лестницы познания, что будет проживать, определяется вся его будущая дорога к знаниям» [2, с. 45].

В дошкольном периоде игровая деятельность выступает ведущей

формой развития. Многообразие игровых проявлений по содержанию, характеру и организации делает их классификацию достаточно сложной задачей. Современные педагогические практики активно внедряют различные здоровьесберегающие методики: от физкультминуток до специализированных дыхательных гимнастик и пальчиковых игр. При этом наблюдения показывают, что отдельные группы детей демонстрируют определенные сложности в концентрации внимания, развитии слуховой памяти, художественно-эстетических навыков, а также имеют незначительные нарушения речевого развития и эмоциональной сферы. Современная педагогическая наука предлагает широкий арсенал дидактических материалов, направленных на комплексное развитие сенсорных, двигательных и интеллектуальных способностей дошкольников [7, с. 18].

Основная часть. Особый интерес представляют нейроигры - специально разработанные игровые комплексы, основанные на принципах межполушарного взаимодействия. Как отмечал основоположник отечественной нейропсихологии А.Р. Лурия, сложные психические функции формируются на базе более простых моторных и сенсорных процессов [2, с. 67]. Межполушарная интеграция представляет собой сложную систему слаженной работы обоих полушарий мозга. Ее развитие происходит через специальные упражнения, активизирующие одновременную работу правого и левого полушарий. Например, при выполнении действий двумя руками у детей развивается зрительно-моторная координация, а при параллельной отработке звуков – речевые навыки. Специалисты предупреждают, что недостаточное внимание к развитию межполушарных связей может привести к серьезным трудностям в освоении чтения и письма [2, с. 70].

Практическое применение нейроигр демонстрирует их эффективность в различных аспектах:

- Совершенствование профессиональных компетенций педагогов;
- Создание благоприятных условий для эмоционального развития;
- Коррекция нарушенных функций;
- Развитие речевых навыков и пространственного мышления.

Исследовательские данные свидетельствуют, что систематическое использование нейроигр повышает образовательные результаты дошкольников на 30% по сравнению с традиционными методами обучения [1, с. 124]. Это объясняется их стимулирующим воздействием на слаженную работу обоих полушарий мозга, что создает условия для гармоничного развития ребенка, в том числе и с особыми потребностями [3].

Современный арсенал нейроигр включает разнообразные методики:

1. Упражнения на межполушарное взаимодействие (например, одновременное рисование разных фигур).

2. Кинезиологические практики (такие как «Ухо-нос»).

3. Комплексные игры, сочетающие мелкую и крупную моторику («Марширующие пальчики») [7, с. 52]

Возраст 6-7 лет характеризуется значительными изменениями в физическом развитии. Наблюдается:

- Активный рост тела.
- Совершенствование двигательных навыков.
- Улучшение координации движений.

При этом исследователи отмечают некоторое опережение в темпах развития у девочек по сравнению с мальчиками [3, с. 89]. Особого внимания заслуживает развитие мелкой моторики, которая все еще остается недостаточно сформированной, особенно в области кистей рук. Дети этого возраста демонстрируют:

- Способность к объективной оценке действий других;
- Формирующиеся навыки самоконтроля;
- Осознанное отношение к здоровому образу жизни.

Значительные изменения происходят в нервной системе:

- Совершенствуются процессы возбуждения и торможения;
- Повышается эмоциональная устойчивость;
- Увеличивается психическая выносливость.

В социальном развитии наблюдается:

- Формирование моральных представлений;
- Освоение норм поведения;
- Развитие способности к саморегуляции [6, с. 34].

Интеллектуальное развитие характеризуется:

- Умением устанавливать причинно-следственные связи;
- Развитием пространственно-временных представлений;
- Расширением кругозора;
- Совершенствованием познавательных процессов [6, с. 41].

Особое место занимает развитие математических способностей. По мнению Г. А. Корневой и Т. А. Мусейибовой важное значение имеет:

- Освоение десятичной системы счисления;
- Понимание принципа образования чисел;
- Правильное использование математической терминологии [5, с. 112].

Е. В. Колесникова выделяет следующие этапы обучения решению задач:

1. Формирование понимания практической значимости задач;
2. Освоение структуры задачи (условие, вопрос, решение);
3. Переход от наглядных примеров к абстрактным вычислениям [4, с. 76].

Эти принципы полностью соответствуют требованиям ФГОС ДО, где игровая деятельность признана основной формой обучения дошкольников [8, с. 12]. Нейроигры органично сочетают:

- Развивающий потенциал;
- Здоровьесберегающие технологии;
- Соответствие возрастным особенностям.

Их систематическое применение способствует:
- Профилактике учебных трудностей;
- Гармоничному развитию познавательных процессов;
- Успешной подготовке к школьному обучению.

Заключение. Таким образом, важность нейроигр состоит в том, что они содействуют развитию всех процессов психики и служат здоровьесберегающей технологией. Также результатом использования в работе с детьми нейроигр можно отметить существенное улучшение когнитивного развития детей дошкольного возраста. Так как дошкольный период связан с игровой деятельностью детей, нейроигры в полной мере отвечают всем требованиям ФГОС, помогают в дополнительном развитии мозговой деятельности. Все это благотворно влияет на развитие счетной деятельности, способствует лучшему усвоению материала и в дальнейшем препятствует появлению проблем с обучением в школе [8, с. 15].

Список литературы

1. Белошистая, А. В. Обучение математике в дошкольных образовательных организациях. – М.: Инфра-М, 2016. – 319 с.
2. Веракса, Н. Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 80 с.
3. Исянгазина З.Ш., Файзуллина Л.Р. Нейроигры в обучении детей с сдвг в условиях общеобразовательной школы// Проблемы гуманитарных наук и образования в современном мире. Сибай, 2024. С. 98-100.
4. Колесникова, Е. В. Обучение решению арифметических задач. – М.: Детство-Пресс, 2014. – 145 с.
5. Корнева, Г. А. Методика формирования элементарных математических представлений у детей. – М.: Просвещение, 2003. – 236 с.
6. Минкевич, Л. В. Математика в детском саду. Старшая группа. – М.: Скрипторий 2003, 2016. – 96 с.
7. Скоролупова, О. В. Тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса в ДОУ. – М.: Скрипторий 2003, 2013. – 96 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Просвещение, 2016. – 34 с.

УДК 373.24

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Фомичева Полина Ивановна, Сегова Татьяна Дмитриенва
Нижнетагильский социально-педагогический институт (филиал)
Уральского государственного педагогического университета,
г. Нижний Тагил, Свердловская обл., РФ
polina.fomicheva.2003@bk.ru, segova_td@mail.ru

*Аннотация. С*татья посвящена исследованию вопроса, связанного с развитием читательского интереса у детей дошкольного возраста по идеям Д.Б. Эльконина. Рассмотрены ключевые аспекты для успешной организации сюжетно-ролевой игры для развития читательского интереса, советы родителям и педагогам. Представлена структура сюжетно-ролевой игры по Д.Б. Эльконину.
Ключевые слова: дошкольный возраст, читательский интерес, сюжетно-ролевая игра, развитие читательского интереса.

Введение. Сюжетно-ролевая игра – это форма активной деятельности детей, при которой они вместе с другими участниками воплощают различные роли и создают свои собственные истории. В ходе таких игр дети взаимодействуют друг с другом и ведут импровизационную беседу. Использование этой методики позволяет не только создать интерес к чтению у детей дошкольного возраста, но и развить их коммуникативные навыки и социальную компетентность.

Основная часть. Сюжетно-ролевая игра позволяет ребенку проникнуть мыслями и чувствами в образ изображаемого человека. Примерить чужую маску на свое лицо, стать кем-то другим. Особенностью, которая отличает сюжетно-ролевую игру, является то, что ее создатели сами дети, а их игровая деятельность носит самодеятельный характер. Сюжетно-ролевая игра ребенка в своем развитии проходит несколько стадий, которые последовательно сменяют друг друга [1].

Основная цель таких игр – привлечь внимание ребенка к книгам и чтению через активное участие его самого. Для этого можно выбирать книги, которые легко воплощаются в игровую форму. Например, дети могут перевоплотиться в героев известных сказок или придумать свою собственную историю, основанную на любимых персонажах.

Сюжетно-ролевая игра – это хорошая возможность для родителей и педагогов активно участвовать в развитии читательского интереса детей. Вместе с тем, необходимо помнить о том, что чтение должно быть интересным и доступным для каждого ребенка. Подбирайте книги с яркими иллюстрациями, запоминающимися персонажами и простыми текстами.

Сочетание чтения и игры открывает перед детьми новые мир чудесных приключений и становится мощным инструментом развития [2].

В процессе игры дети имеют возможность воплотиться в различные роли, создавать собственные сюжеты и переживать приключения, что способствует формированию интереса к чтению.

Во время сюжетно-ролевой игры дети могут выбирать книги, которые будут использоваться для создания сюжета. Они могут самостоятельно изучать книгу, анализировать ее содержание и персонажей и на основе этого создавать свои роли. Таким образом, игра становится тематической историей, которая вызывает у детей интерес к чтению и позволяет им глубже погрузиться в мир литературы [3].

Кроме того, сюжетно-ролевая игра предоставляет детям возможность развить свою фантазию и творческий потенциал. В процессе игры они вынуждены мыслить нестандартно, создавая новые ситуации и решая проблемы, что способствует развитию креативности и интеллектуальных способностей.

Важно отметить, что сюжетно-ролевая игра позволяет детям эмоционально включиться в процесс чтения. Они могут переживать чувства героев, испытывать радость, страх или грусть. Это помогает им лучше понять эмоциональную составляющую текста и создает связь между чтением и собственными чувствами. Таким образом, игра способствует формированию эмоциональной привязанности к чтению и усиливает интерес к книгам.

Однако следует отметить, что для успешного развития читательского интереса с помощью сюжетно-ролевой игры необходимо наличие соответствующих материалов - качественных детских книг. Родители и педагоги должны обеспечить доступность разнообразной литературы, которая будет соответствовать возрастным особенностям детей и вызывать у них желание читать.

Во время сюжетно-ролевой игры дети имеют возможность стать активными участниками происходящего, использовать свое воображение и творчески подходить к решению проблем, которые возникают в ходе игры. Это способствует формированию коммуникативных навыков, расширению словарного запаса и развитию логического мышления.

В процессе игры дети узнают о различных жанрах литературы, встречаются с разными персонажами и погружаются в разные миры. Они чувствуют себя частичкой истории, становятся ее создателями и исполнителями. Это помогает им лучше понимать прочитанный текст, а также вызывает интерес к чтению новых книг.

Сюжетно-ролевая игра способствует не только формированию любви к чтению, но и активизации детского воображения. Дети начинают видеть окружающий мир как бесконечный источник возможностей для игры и

творчества. Они учатся наблюдать, анализировать и передавать свои мысли через ролевые ситуации.

Для успешного использования сюжетно-ролевой игры в развитии читательского интереса необходимо подбирать книги на основе интересов детей. Родители и педагоги могут предложить им разные жанры – от приключений до фэнтези – чтобы расширить границы их воображения.

Эта форма игры позволяет малышам вжиться в роли героев книг, представить себя частью их приключений и создать свою собственную историю. Для успешной организации таких игр необходимо учесть несколько ключевых аспектов.

Во-первых, выбор книги должен быть тщательным. Она должна быть интересной и понятной для детей данного возраста, содержать ярких персонажей и захватывающий сюжет. Желательно выбирать книги с простыми действиями и наглядными иллюстрациями, которые помогут детям лучше представить происходящее.

Во-вторых, необходимо создать атмосферу игры. Для этого можно использовать различные предметы, символизирующие героев или предметы из книги. Например, если основная тема книги – о животных, можно подобрать соответствующие маски или игрушки. Это поможет детям вжиться в роли героев и легче представить себя в их мире.

В-третьих, игра должна быть интерактивной. Важно обеспечить активное участие каждого ребенка, позволив им высказывать свое мнение и предлагать свои идеи для развития сюжета. Для этого можно задавать вопросы о происходящем, просить детей предлагать альтернативные развития событий или изменять концовку истории [1].

Кроме того, необходимо стимулировать читательский интерес детей. Можно проводить игры не только на основе книги, но также читать отрывки из нее перед игрой или после нее, чтобы продолжить обсуждение произведения. Также полезно создавать условия для самостоятельного чтения: размещать книги на видном месте, поощрять детей брать книги в руки и листать страницы.

Наконец, необходимо использовать стимулирующие методы поощрения. Например, можно похвалить ребенка за хорошую работу над своей ролью или за интересные предложения по развитию сюжета. Также можно организовать небольшие подарки или дипломы за активное участие в игре

Структура сюжетно-ролевой игры по Д.Б. Эльконину – это методика, основанная на принципах развития речи и мышления детей дошкольного возраста через организацию имитативной деятельности. Она предлагает определенную структуру игры, которая способствует развитию читательского интереса у детей.

Первый этап – подготовка к игре. На этом этапе важно познакомить детей с предметами и персонажами, связанными с конкретной темой игры.

Ведущий должен привлечь внимание детей к игровому процессу и создать атмосферу волшебства.

Второй этап – формирование общего замысла игры. Здесь ведущий предлагает детям задачу или проблему, которую необходимо решить в ходе игры. Важно, чтобы задача была интересной и вызывала желание участвовать.

Третий этап – выбор ролей и распределение обязанностей. Каждому ребенку предлагается выбрать персонажа или роль, которую он будет исполнять в игре. Здесь можно использовать различные костюмы и аксессуары, чтобы создать атмосферу игры.

Четвертый этап – развитие сюжета. Дети начинают играть в соответствии с выбранными ролями. Они выполняют определенные задания, решают проблемы и двигаются по сюжетной линии игры.

Пятый этап – завершение игры. По окончании игры проводится обсуждение произошедших событий, результатов и уроков, которые дети извлекли из данной игровой ситуации. Важно подчеркнуть положительные моменты каждого участника и поблагодарить за активное участие.

Сюжетно-ролевая игра по структуре Д.Б. Эльконина является эффективным инструментом для развития читательского интереса детей дошкольного возраста. Она позволяет им вживаться в роли персонажей, создавать свои истории, решать проблемы и расширять свой словарный запас. Благодаря игре дети учатся сосредотачиваться, развивают воображение и креативность, а также учатся работать в команде [4].

Важно помнить, что организация сюжетно-ролевой игры должна быть грамотной и структурированной. Мы рассмотрим несколько практических советов для родителей и педагогов о том, как использовать сюжетно-ролевую игру для развития читательского интереса детей дошкольного возраста:

1. Создайте пространство для игры: обустройте комнату или уголок, где дети могут свободно развернуться и воплотить свои фантазии. Расставьте книги по полочкам, чтобы они были доступны даже самым маленьким детям. Установите театральные кулисы или предложите использовать предметы быта в качестве костюмов.

2. Предложите различные сценарии: придумайте интересные сценарии на основе любимых книг или сказок. Например, дети могут вжиться в роль героев "Три поросенка" и построить свой собственный домик из палок или картонных коробок.

3. Активно участвуйте в игре: подключайтесь к игре, принимая участие в роли других героев или создавая новые сюжетные повороты. Это поможет детям развивать свое воображение и расширять представление о мире книг.

4. Организуйте тематические чтения: предлагайте детям читать книги на определенную тему перед началом игры. Например, если они собираются

играть в пиратов, прочитайте им книгу о приключениях пирата или о жизни на корабле.

5. Используйте реквизит: для большей реалистичности игры используйте различные предметы-реквизиты. Например, для игры "Врачи" можно использовать медицинскую форму, стетоскоп и шприцы из пластилина.

6. Поощряйте творческое мышление: задавайте вопросы, чтобы дети могли выразить свои мысли и фантазии. Например, спросите: «Какой конец истории вы бы придумали?».

Заключение. Исследования показывают, что использование сюжетно-ролевой игры как метода развития читательского интереса у детей дошкольного возраста имеет положительное влияние на их образовательную и психологическую сферы. Во-первых, она способствует формированию навыков чтения. Дети, которые часто играют с помощью книг, легче осваивают навыки чтения и письма. Они учатся распознавать буквы, слова и предложения, а также понимать содержание прочитанного.

Во-вторых, сюжетно-ролевая игра развивает творческое мышление и воображение. Дети имеют возможность создавать свои собственные истории и персонажей, придумывать решения сложных ситуаций. Это способствует развитию креативности и самостоятельности у детей.

Кроме того, сюжетно-ролевая игра помогает развивать социальные навыки. В процессе игры дети взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, выражают свои мысли и эмоции. Они учатся слушать других людей, а также принимать различные точки зрения.

Перспективы использования сюжетно-ролевой игры для развития читательского интереса детей дошкольного возраста огромны. Она может стать одним из основных инструментов в образовательной программе для детей этой возрастной группы.

Список литературы

1. Базарова Я.М. Сюжетно-ролевая игра как основа формирования личности ребенка дошкольного возраста // Наука и образование сегодня. 2020. №12 (59). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/syuzhetno-rolevaya-igra-kak-osnova-formirovaniya-lichnosti-rebenka-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 12.05.2025).
2. Васильева О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста и её виды. – 2022.
3. Мардашова Р.С., Хазратова Ф.В. Развитие интереса к чтению у детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №69-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-interesa-k-chteniyu-u-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 12.05.2025).
4. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1978. – 304 с.
5. Сопочкина О. А. Приобщение дошкольников к чтению //Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития. – 2019. – С. 99-100.

УДК 372.881.111.1

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ТРЕТЬЕКЛАССНИКОВ К УРОКАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ СОЧЕТАНИЯ МЕТОДОВ

Шостопалова Анастасия Александровна, Булат Роман Евгеньевич
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет
имени А.С. Пушкина»,
г. Санкт-Петербург, Ленинградская обл., РФ
shostopalova_aa@mail.ru

*Аннотация.*В статье приведены результаты исследования, направленного на повышение мотивации третьеклассников к урокам английского языка в соответствии с требованиями обновлённых нормативных документов (ФГОС НОО и ФОП НОО) и на основе сравнительного анализа предшествующих научных работ. Обосновано применение сочетания методов дифференцированных заданий и ситуации успеха. В результате эксперимента доказана целесообразность новаций с определёнными ограничениями, связанными с начальным уровнем мотивации обучающихся. Аргументировано, что преимущества комплексного применения методов дифференцированных заданий и создания ситуаций успеха могут быть реализованы только на основе достижений педагогической науки в области личностно-ориентированного образования и индивидуального подхода при освоении английского языка.
Ключевые слова: мотивация, третьеклассники, английский язык, сочетание методов.

Введение. Среди целей обучения иностранному (английскому) языку на уровне начального общего образования (далее – НОО) федеральная рабочая программа по учебному предмету «Иностранный (английский) язык» определяет: «*формирование положительной мотивации и устойчивого учебно-познавательного интереса к предмету «Иностранный язык»*» (п. 157.5.4.3) и «*мотивацию совершенствовать коммуникативные умения на иностранном языке*» (п. 157.5.4.2) [15]. Поэтому совершенствование педагогических форм, средств и методов повышения мотивации обучающихся младшего школьного возраста на уроках английского языка является актуальной задачей для современной педагогической науки и практики.

В научной литературе вопросами мотивации учебной деятельности уделялось значительное внимание на протяжении многих десятилетий. При этом было установлено, что мотивация обучающихся значительно различается в зависимости от их возраста и уровня образования. Поэтому формы и методы формирования познавательной мотивации обучающихся младшего школьного возраста в учебной деятельности должны иметь свою специфику. Л.С. Выготский считал, что особенность обучения в начальной школе заключается в том, что мышление становится центром сознательной деятельности обучающегося [5]. А.А. Реан и Я.Л. Коломинский утверждали,

что даже высокий уровень способностей ребёнка не способен компенсировать его низкую учебную мотивацию и, таким образом, не может привести к успешности учебной деятельности обучающегося младшего школьного возраста [11]. В работах А.К. Марковой [9] учебная мотивация описывается как ряд побуждений, которые очень часто меняются, вступая друг с другом в новые связи. Вместе с тем большинство учёных сходилось во мнении о необходимости формирования в начальной школе мотивации учебной деятельности как устойчивого личностного образования ребёнка.

Наряду с этим, известно, что под воздействием социальных и других факторов потребности детей подвержены изменениям от поколения к поколению. Поэтому динамика интересов и потребностей каждого нового поколения предопределяет преобразование методов, форм и средств педагогических воздействий, направленных на повышение мотивации обучающихся младшего школьного возраста к учебной деятельности. Следовательно, обоснование и разработка новаций в практике педагогической деятельности учителей начальной школы должны соответствовать не только требованиям обновлённых нормативных документов (ФГОС НОО и ФОП НОО), но и объективным данным, полученным в результате современных научных исследований.

В последние годы в научных исследованиях изучены вопросы мотивации обучающихся младшего школьного возраста к учебной деятельности под воздействием цифровой образовательной среды [2, 4], исследованы преимущества и недостатки личностно-ориентированного образования [17], применения сетевых электронных ресурсов, в том числе при реализации игровых методов с применением интерактивных технологий обучения [3, 14].Ряд учёных раскрывают потенциал повышения мотивации посредством применения методов, использующих дифференцированный подход [6, 7].

Вместе с тем многие учёные приходят к выводу о необходимости разработки частных, узкоспециализированных методик повышения мотивации обучающихся младшего школьного возраста к учебной деятельности, которые учитывают не только социальный, национальный, гендерный и другие характеристики класса, но и специфику учебного предмета. Поэтому педагогические воздействия на мотивацию обучающихся младшего школьного возраста на уроках английского языка, имеющие целый ряд существенных особенностей, должны обладать соответствующей спецификой.

В результате исследований, посвящённых мотивации на уроках английского в начальной школе, А.С. Сидоренко и Ю.М Терешина раскрывают преимущества сюжетного урока и рассматривают его как «*творческое, детально продуманное педагогом занятие, в котором все формы работы подчиняются определенному сюжету*». Авторы отмечают,

что именно такой тип урока может выступать эффективным средством повышения мотивации обучающихся в младших классах [13]. А.С. Чернышевой изучены особенности применения технологий веб-квест при обучении младших школьников английскому языку [16]. Однако комплексный подход к повышению мотивации предопределяет применение и других педагогических методов, а также их комбинирование в зависимости от конкретного урока, уровня успеваемости обучающихся и других условий.

Наряду с этим, результаты исследований Т.В. Архиреевой [1], Т.С. Семеновой [12] и других учёных доказывают значительную динамику потребностей и интересов обучающихся по мере перехода из класса в класс в начальной школе. При этом в научных работах отмечаются возрастные сложности в мотивации третьеклассников к освоению английского языка. Поэтому учёными выявляются наиболее целесообразные педагогические воздействия на мотивацию третьеклассников. Так, Т.Г. Завьялова предлагает дифференциацию коммуникативных игр народовмирадля третьеклассников с различнымиуровнями подготовки. М.В. Лихоткиной разработаны особенности проведения уроков английского языка по учебно-методическому комплексу «Spotlight» с применением игровой и здоровьесберегающей технологий. При этом автор предлагает дифференцированные по уровню сложности задания [7]. Вместе с тем исследований, направленных на выявление потенциала комплексного применения методов дифференцированных заданий и создания ситуаций успеха в повышении мотивации третьеклассников к урокам английского языка, проведено пока недостаточно.

Основная часть. На основании обзора научных публикаций и аргументации актуальности в нашем исследовании была поставлена цель, которая состояла в изучении влияния метода применения дифференцированных заданий и метода создания ситуаций успеха на мотивацию третьеклассников к изучению английского языка. В соответствии с целью нами были сформулированы следующие задачи:

1. раскрыть сущность понятия «мотивация» относительно учебной деятельности обучающихся при изучении английского языка;
2. изучить возрастные особенности формирования мотивации к учебной деятельности у школьников младшего возраста;
3. выявить наиболее целесообразные способы повышения мотивации третьеклассников к урокам английского языка;
4. подобрать методику оценки и провести диагностику уровня мотивации третьеклассников к урокам английского языка;
5. разработать и реализовать урок английского языка в третьем классе с применениемметодов дифференцированных заданий и создания ситуаций успеха;
6. провести повторную диагностику и проанализировать динамику

изменений уровня мотивации третьеклассников при изучении английского языка;

7. сформулировать результаты и рекомендации для дальнейших исследований.

Поэтапно-последовательное выполнение поставленных задач позволило достичь ряд результатов исследования. Так, в рамках выполнения первой задачи было выявлено, что мотивация представляет собой сложную систему, которая включает в себя широкий спектр побуждений. При этом мотивация к урокам английского языка может рассматриваться как составляющая эффективного педагогического процесса, представляя собой сложный и многогранный феномен, включающий в себя совокупность внутренних и внешних факторов, побуждающих обучающегося к активному и осознанному освоению рабочей программы учебного предмета.

Выполнение второй задачи позволило установить, что возрастные особенности формирования мотивации учебной деятельности среди обучающихся младшего школьного возраста достаточно специфичны и имеют свои особенности, обусловленные возрастными и другими психофизиологическими характеристиками данного периода. В ходе исследования было установлено, что у обучающихся в начальном общем образовании по мере перехода из класса в класс ведущей становится учебная деятельность, а игровая отходит на второй план, что является сложным процессом. Педагогами и психологами были выделены различные преобладающие мотивы, например, такие как познавательный интерес к окружающему миру, стремление к одобрению и признанию со стороны учителя и сверстников, желание избежать неудачи. Также было отмечено, что в этот период зачастую в каждом классе происходит дифференциация обучающихся по уровню мотивации под воздействием различных социальных факторов. Поэтому важнейшее значение имеет применение личностно-ориентированного подхода для поддержания и повышения уровня мотивации каждого обучающегося. Следовательно, положительный эффект может иметь дифференцированный подход к обучению, включающий подбор заданий, соответствующий уровню развития обучающихся и отвечающий их интересам и потребностям.

Выявление наиболее целесообразных способов повышения мотивации третьеклассников к урокам английского языка, осуществлённое в рамках выполнения третьей задачи, включило сравнительный анализ различных педагогических форм, видов и средств мотивации. В результате это позволило предположить, что комплексное сочетание создания ситуации успеха и внедрения дифференцированных заданий наиболее целесообразно для повышения мотивации третьеклассников к урокам английского языка и будет способствовать более эффективному усвоению материала, развитию коммуникативных навыков и формированию положительного отношения к английскому языку.

В рамках выполнения четвёртой задачи был проведён констатирующий эксперимент с применением методики Н. Г. Лускановой «Оценка уровня школьной мотивации» [10]. Результаты показали, что уровень мотивации третьеклассников ниже среднего, чем подтвердили необходимость разработки и внедрения дополнительных педагогических воздействий, способствующих повышению их мотивации.

Решение пятой задачи включило разработку технологической карты урока английского языка у третьеклассников, нацеленной на повышения мотивации посредством применения дифференцированных заданий и метода создания ситуаций успеха. В основу урока было положено содержание второго урока модуля «Home, sweethome!» учебника «Английский язык. 3 класс. Учебник. В 2-х частях. Spotlight» [7]. Использование сочетания дифференцированных заданий и ситуации успеха позволило создать атмосферу урока, на котором каждый обучающийся смог почувствовать себя успешным в соответствии со своим уровнем подготовки.

Анализ результатов внедрения методов дифференцированных заданий и создания ситуаций успеха для повышения учебной мотивации третьеклассников к изучению английского языка проводился в рамках выполнения шестой задачи и представлял собой обобщение итогов контрольного эксперимента. Методика Н.Г. Лускановой позволила в целом зафиксировать положительную динамику уровня мотивации третьеклассников. У них преимущественно прослеживалось повышение уровня учебной мотивации, что демонстрирует эффективность комплексного подхода, состоящего из дифференцированных заданий и созданий ситуаций успеха. Вместе с тем следует отметить, что внедрённые методы оказались наиболее эффективны для обучающихся, изначально демонстрировавших высокий и средний уровень мотивации.

В связи с этим выполнение седьмой поставленной задачи включило разработку рекомендаций для дальнейших исследований, которые бы позволили выявить потенциал методов дифференцированных заданий и создания ситуаций успеха для третьеклассников, изначально имеющих низкий уровень мотивации к урокам английского языка. При этом следует предположить, что наличие третьеклассников, уровень мотивации которых не изменился, предопределяет научный поиск и другие сочетания наиболее подходящих методов повышения учебной мотивации к изучению английского языка.

Заключение. Таким образом, исследование, направленное на повышение мотивации третьеклассников к урокам английского языка посредством сочетания методов дифференцированных заданий и ситуации успеха, показало целесообразность его применения с определёнными ограничениями, связанными с начальным уровнем мотивации обучающихся. Преимущества методов дифференцированных заданий и

создания ситуаций успеха могут быть реализованы только на основе достижений педагогической науки в области личностно-ориентированного образования и индивидуального подхода при освоении английского языка.

Список литературы

1. Архиреева Т. В. Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста / Т. В. Архиреева // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 2. – С. 38-47.
2. Байчорова Х. С. Нормативно-правовые особенности развития информационно-коммуникативных свойств личности обучающихся / Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова, А. А. Полякова // Юрист ВУЗа. – 2023. – № 1. – С. 30-39.
3. Бакина Ю. А. Повышение результативности запоминания иностранных слов третьеклассниками посредством мнемотехники / Р. Е. Булат, Ю. А. Бакина // Современные исследования: теория, практика, результаты: Сборник материалов VIII Международной НПК: АНО ДПО ЦРОиН, 2024. – С. 209-214.
4. Барыбина Н. В. О роли электронных образовательных ресурсов в преемственности этапов освоения иностранного языка при переходе в высшее образование / Р. Е. Булат, Н. В. Барыбина // Мультилингвизм как социальный контекст языка: проблемы и перспективы : сборник научных статей IV Международной НПК. – Киров: МЦИТО, 2024. – С. 256-260.
5. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский.- Москва: Смысл, Эксмо, 2005.- 512 с.
6. Завьялова Т. Г. Применение игр народов мира на различных этапах урока английского языка в третьем классе / Т. Г. Завьялова // Kant. – 2019. – № 4(33). – С. 255-257.
7. Лихоткина М. В. Урок английского языка в 3 классе “Schoolagain!“ / М. В. Лихоткина // Калининградский вестник образования. – 2020. – № 3(7). – С. 99-104.
9. Маркова А. К. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов: книга для учителя - М.: Просвещение, 1990. - 149 с.
10. Методика «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова) // Электронный ресурс. – URL: https://cppisp33.ru/files/bazaigr/metodika_n.g.luskanova.pdf (дата обращения 30.04.2025).
11. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. - СПб.: «Питер», 2000. - 406 с.
12. Семенова Т. С. Динамика внутренней позиции школьника от первого к третьему классу / Т. С. Семенова // Психология обучения. – 2016. – № 12. – С. 26-37.
13. Сидоренко А. С., Терешина Ю. М. Сюжетный урок английского языка как способ мотивации учащихся начальных классов // Поволжский педагогический вестник. - 2020. - №2 (27). - С. 93-98.
14. Тимошенко К. А. Развитие познавательного интереса 5-6-классников на уроках английского языка / К. А. Тимошенко, Р. Е. Булат // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской НПК. – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – С. 185-187.
15. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Иностранный (английский) язык» // Электронный ресурс. – URL: https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1002005 (дата обращения 30.04.2025).
16. Чернышева А. С. Применение технологий веб-квест при обучении английскому языку младших школьников / А. С. Чернышева // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета. – 2024. – Т. 16, № 2(70). – С. 181-190.
17. Якиманская И. С. Принцип активности в педагогической психологии / Якиманская, И. С. // Вопросы психологии. 1989. - № 6. - С. 5-14.

СОДЕРЖАНИЕ

Секция 5
Теоретические и практические аспекты развития педагогической науки

Акиншева И. П. Актуальность изучения социализации студенческой молодежи в системе высшего образования…… 7

Антонов Р.А., Белоусова С.С. Влияние стилей педагогической деятельности на образовательный процесс …….…….. 12

Ахметзадина З.Р., Курманова Н.И. Психолого-педагогические особенности развития детей среднего школьного возраста…… 18

Баклан Е.А. Преодоление трудностей фонематического слуха у младших школьников на уроках русского языка……... 24

Басова Е.А., Бондарчук Д.А. Значимость национального культурного наследия в вузе…….. 27

Гончаренко С.Б. Развитие коммуникативных навыков будущих педагогов-музыкантов в условиях дистанционного обучения…….. 30

Давыдовский А.Г., Ковзикова С.Л., Беньковская Е.М. Актуальные проблемы развития инклюзивного образования и способы их решения…… 35

Девкина Э.В., Борисюк М.В. Критерии анализа условий и образовательной среды для формирования математической грамотности……... 42

Евсюкова К.Д., Сипачева Е.В. Специфика педагогической и управленческой деятельности в образовательной организации в формировании правовой культуры младших школьников……..... 46

Ежкова Н.С. Развитие детей дошкольного возраста в контексте социокультурного образовательного пространства……..…… 52

Ершова Д.И., Майборода Н.В. Современные технологии социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста…….. 55

Закотнюк О.А. Майборода Н.В. Педагогические условия формирования читательской грамотности у учащихся начальной школы на уроках литературного чтения……... 61

Ишбулатова М.М., Файзуллина Л.Р. Нейропедагогические технологии в развитии у младших школьников орфографической зоркости…….. 65

Караманиц К.И., Борисова А.А. Проектирование учителем предметно-развивающей среды в начальной школе …….…… 70

Киселева Т.Г., Герасимова Н.М. Требования профессионального стандарта IT-специалиста как основа проектирования образовательного процесса для студентов с ОВЗ……. 75

Ковровская А.С. Основные направления взаимодействия учреждений дополнительного и общего образования…… 85
Ковтун О.С. Взаимодействие школы и семьи как фактор эффективности нравственного воспитания младших школьников в современных условиях……. 93
Коростелева В.А. Процесс развития связной речи у детей дошкольного возраста……. 98
Лаврова Д.В., Кузьмина В.А. Технологии развития словарного запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи…… 102
Матвиенко П.Д. Технология формирования учебных навыков и мотивации к учению у младших школьников на основе метапредметных связей……. 108
Мельник Н.А., Дерипас Н.В. Коррекция фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с легкой умственной отсталостью… 115
Мельник Т.В., Чайка Т.В. Игровые технологии как средство звукокоррекции у детей дошкольного возраста…….. 120
Могилевская В.Ю., Васильева Т.А., Франко К.С. Типология будущих педагогов и психологов с разной выраженностью перфекционизма, самоэффективности и эмоционального интеллекта……..... 123
Могилевская В.Ю., Козленкова П.Е., Демченко А.А. Феминистские взгляды как предиктор отношения к телу (на примере студенток психолого-педагогических направлений)……..... 129
Мунасипова Г.С., Файзуллина Л.Р. Развитие речи младших школьников в процессе работы с синонимами…… 135
Мухаметгалина Р.Г. Медиабезопасность детей в дошкольном образовательном учреждении……..……..…….. 141
Насилевич Е.И., Бондарь Г.И. Особенности работы учителя-логопеда по формированию слоговой структуры слова у детей с моторной алалией….. 147
Осадчук Л.В. Развитие эстетического восприятия художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста……... 154
Осычная М.В., Орехова Л.Н. Причины возникновения общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста……. 158
Ощепкова Н.Г., Ионина И.Ю. К вопросу построения компетентностной модели будущего специалиста с учетом запросов рынка труда…… 162
Ощепкова Н.Г., Руколеев А.В. Образование без границ: инновационные методы оценки в образовании…….……. 169
Першина Д.В. Особенности формирования и развития графомоторных навыков у старших дошкольников с ОНР……... 174
Подолян О.Ю. Критерии оценки результатов психолого-педагогической деятельности в контексте развития эмоционально-познавательной сферы детей дошкольного возраста……. 179

Попов В.С. Методы и технологии развития учебной самостоятельности студентов политехнического колледжа…….…….. 183
Прач В.С., Полупанова Е.А. Развитие творческого потенциала, как важнейший элемент педагогического мастерства…….. 188
Роскова А.А., Булат Р.Е. Особенности применения принципа наглядности на уроках английского языка с четвероклассниками…… 191
Ротмирова Елена Александровна Принцип дидактической рациональности в соуспешной деятельности учителя-художника и обучающихся……..... 198
Рубан Ю.И., Слота Н.В. Формирование функциональной грамотности младших школьников в условиях современной начальной школы…… 203
Саакова А.П., Сафонова В.В. Триз-технология как средство обогащения лексического запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи……... 208
Савельева А.В., Трофимова А.М. Формирование самооценки младших школьников посредством изобразительной деятельности……..... 214
Савенкова Ю.Я., Чайка Т.В. Практические рекомендации учителя-тифлопедагога для учителей-предметников в школе-интернате…….. 219
Савенкова Ю.Я., Чайка Т.В. Особенности работы учителя-тифлопедагога с детьми среднего звена школы……..... 224
Санченко Е.Н. Педагогическая категория «молодой исследователь»: нормативно-правовой аспект..... 227
Сафонова В.В., Меркулова В.О. Современные теоретико-практические подходы к обучению и воспитанию детей с дизартрией…….…..….. 232
Седикова О.В. Логопедические технологии и диагностика детей раннего возраста……..…… 237
Селютин Д.Ю., Ручица Т.С. Комплексный подход к развитию пространственно-временных представлений у детей с интеллектуальными нарушениями…….. 243
Слюсар Е.Д. Специфика педагогической и управленческой деятельности в образовательной организации в формировании речевой культуры младших школьников среды в начальной школе…….. 250
Топоровская Т.В. Индивидуализация процесса обучения: дидактические решения……..... 257
Филиппова А.В. Нейроигры в развитии детей старшего дошкольного возраста…….…… 262
Фомичева П.И., Сегова Т.Д. Развитие читательского интереса детей дошкольного возраста с помощью сюжетно-ролевой игры…….. 266
Шостопалова А.А., Булат Р.Е. Повышение мотивации третьеклассников к урокам……. 271

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ

Материалы
IV Международной научно-практической
конференции
26 июня 2025г.,
г. Донецк

ТОМ 4

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 02.07.2025 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Печать — цифровая. Усл. печ. л. 16,28.
Тираж 100 экз. Заказ № 25июль80/4.

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